حالالمالك

صعوبات التعلم

الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس

نافيف ولينام ن ، بيشدر



ترجمه أرد عبدالرخمن سليمان د. السيت هم التهنامي د. فعمود محمد العقيطاوي





صعوبات التعلم الخصائص، والتعسرف، واستزاتيجهات القدريس

ثاثيف ويهاءن يهتنر

تربية

 عبد الرحم سيد سيمان أستة ورئيس قسم الزبية اخاصة كلية فارية حجامة جن شمس

ه محمود سعد الطلطاوي السم التربية الحاصة كلية التربية ـ جامعة حين شمس السيديين القهامي
 قسم التربية اختاصة
 كارة التربية _جامعة عن شمس



Constructo, description, and yearing construction they welcome structor yearings on the construction, sac, yearings assument, construction As allow seconds.

LOWER COMMITTEE

بعاد ، ويفاد ن مسيريات لقطم : طفعالمن والقوف راستر جبوبات للعربس مداريات لقطم :

خطیب ویلیم نامیان ۱ درجه هو کردن مقیدی باشید اکتابی بینی خشکون

4 25-4 million ; and - 11 m *

" \$44 125 250 : ENN A." \$177-23 400 - 440 -

و. طم التقي التريين مؤون خواريس (حريس)

حمالة الكنب

: 6,000 *

now about the first first to the Columbia and the Columbi

عَلِيلَ الشَّيَّةَ الدريةَ معَيِّلَةِ لِعلْمِ لَيْثُمْ الرَّبِيُّ 2011

يشجاة الأخوالزجيج

﴿ مِنْ الرَّهُ لِبَاعَتِ عِنْدُ رَانَ مَا يَقِعُ الْاَدِ لِمِنْكُ الْ الْمُؤْكِنِينِ مِنْ الْمُثَالِ ﴾

صدق اله العظيم صورة الرحد : آية ۱۲

إل قسم التربية الحاصة فلتي وحليدين

ومن أجل طلابه...

ترجناها الكتاب

سعوبات الثمام الشمائس، والثمراء، وامتراثيجهات القدريس

الباب الأول

مدخل إلى دراسة صعوبات التعلم

ويتضمن:

الفصل الأول ـ التعريفات المتغيرة لصعوبات التعلم.

الفصل الثاني- المظاهر والجوانب الطبية لصعوبات التعلم.

الفصل الثالث -الخصائص المعرفية واللغوية للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الفصل الرابع ـ الخصائص الشخصية والاجتهاعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

الغصل الخامس _ تقييم صعوبات التعلم.

الباب الأول

مدخل إلى دراسة صعوبيات التعلم

منذ السوات الباكرة في تاريخ صعوبات التعلم، وكان دلك تحديدًا في الستينيات من القرب العشرين الماضى عندما استحدم مصطلح صعوبات التعلم للمرة الأولى، كانت تلك فترة من المعشران والتحول المتعاظم. وهذا التحول ظهر إلى الوجود بتيحة عدة أسبات ؛ هي نلك التي عرضها المؤلف في الفصول الحمسة الأولى، مع صدور أول تشريع فيدرالى، منذما يزبد عن حمسة وعشرين عامًا، قام الرئيس جورح دبليو بوش بتعيين لجنة لتقييم خدمات التربية الحاصة على مستوى الولايات المتحدة بأكملها وقد أفصى تقرير لجنة الرئيس "عن الإرتقاء بالتربية"؛ إلى حدوث تغيير مثير فيها بتعلق بالكيفية التي يتم بها التعرف على الطلاب ذوى صعوبات انتعلم.

وقى ديسمبر ٢٠٠٤؛ أصدر الرئيس عددًا من التوصيات التي تمخصت عن هذا التقرير، وقد اشتملت هذه التوصيات على التأكيد على استخدام نموذح الاستحابة للتدحل Response To كأحد أوجه تحديد خصائص صعوبات التعلم. ويقدم المصل الأول ؛ عرضا تاريحياً لمفهوم صعوبات التعلم، ما يشتمل عليه من معيرات دينمية حديثه في هذا الحقل. ويعرض القصل الثاني الأسسر العلية لصعوبات التعلم، بالإصافة إلى بعض البحوث والدراسات الحديثه في مجال علوم الأعصاب. والفصلان الثالث والرابع برودان القارئ معلومات عن خصائص الطلاب ذوى صعوبات النعلم. وأحيرًا يعرض الفصل الحامس؛ المهارسات التشخيصية الراهنة، بالإضافة إلى خطوات إرشادية، حطوه حطوة، للإجراءات الناشئة حديثًا فيها بتعلق بالاستجابة لمدخل.



التعريفات المتغيرة لصعوبات التعلم

عقاصر القصل:

40.130

دراسة الحالة رقم (١)

دراسة الحالة رقم (٢)

دراسة الحالة رقم (٣)

دراسة الحالة رقم (٤)

التحدى

التاريخ المعقد لصعوبات التعلم

المرحلة الأولى - المرحلة الكلينكية التطور المبكر للمجال.

أصحاب النظرية الإدراكية - البصرية / الحركية .

أصحاب النظرية اللغوية .

أصحاب النظرية النيورولوجية .

المرحلة الثانية - المرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية : الانتقال إلى بيئة المدرسة .

- أصحاب النظرية السمرية الحركية
 - أصحاب النظرية اللغوية.

المرحلة الثالثة - مرحلة الاندماج بين القائمين علي المجال

- التعريف الأول لصموية التملم .
 - التعريف الهيدرالي المبكر.
- الثأثير المثلاثي للنظريات السابقة.
- سئاة نظرة جديدة: المنظور السلوكي.

المرحلة الرابعة - مرحلة التوسع في الخدمات .

- ظهور مشكلات تعريف صعوبات التعلم، والتعرف عني أطفال هذه الفئة .
 - نشأة نظرية جديدة : ماوراء المرفة

المرحلة الخامسة - مرحلة الاقتصاد في الحسمات (المنظور البنائي، الدكاءات المتعددة، التعلم المتوافق مع وظائف المنح).

المرحلة السادسة - مرحلة إعادة الإحياء . مستقبل صعوبات التعلم .

الأساس النظري لصعوبات التعلم *

- وطائف المنظور النظرى.
 - تقييم النظريات الحالبة.
- مكونات التعريفات الحالية لصموبات التملم.
 - ١ محك العمليات النفسية.
 - ٢ محك الاستبعاد
 - ٣- ڪٺ التباعد .
 - من هم هؤلاء الصغار ⁹
 - أسئلة وأنشطة .
 - مراجع الفصل

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- الماقشة أطوار ومراحل تاريخ صعوبات التعدم وتحديد أسباب الانتقال من مرحلة إلى أحرى.
 - ٢ التعرف على أربع حصائص تشترك فيها أعلب تعريفات صعوبات التعلم.
 - ٣ مناقشه بطور صيع التباعد والاستحابات الحديثة ها بين محتلف المجموعات المهنية
 - التعرف على وجهات النظر الأساسة في مجال صعومات التعلم.
 - وصف حصائص الأساس البطري.
 - التعرف على الذين أسهموا بشكل واضح في كل منطور أو إطار بطري .
- ٧. التعرف على الأهمية لنسبية لكل منظور خلال الثلاثة عقود الأحيرة من القرن العشرين

الكلمات المفتاحية

أصحاب النظرية الإدراكية - النصرية / لحركيه

أصحاب البطرية اللعوبة

القصور اللغوي

المطور البيورولوحي

منطورات المعالحة المعرفية

ما وراء المعرفة

مدخل استراتيجيات التعلم الذكاءات المتعددة المعليم انفارق الاستحامة للتدحل

مقدمة

دراسة حالة رقم ١

يماي "بيمكو" Timko مذ مرحلة رياض الأطهال من مشكلة في لقراءة فلقد كان يواجه صحوبة في إنقان حروف اسمه، ولاحطت معلمته أن لديه صعوبة في غيير الأصوات الساكنة في مداية وجاية العديد من الكلمات المألوفة. وعندما وصل " تيمكو" إلى الصف الثاني الابتدائي وإنه لم يتمكن من تعلم العديد من المهردات اللغوية مثل أقرانه في الفصل وفي أواجر النصف الأول من الصف الثاني الابتدائي، بدأت المعلمة تتبع بقدم " تيمكو " في إتقابه للكلمات المفروءة وتهجئتها. وقد استخدمت المعلمة منهجا للقراءة له سند علمي بتصريح من لجنة المناهج بالولاية، وأفر مديرها بأنها قد أحست تطبق الأنشطة التي يحتريها هذا المهج. ومن ثم كان من المتطر أن يحدث تقدمًا في الفراءة بالنسبه لحالة " تيمكو ". ولكن انضح من محطط تتبع إتقان مهارات الفراءة وتهجئة الكليات عدم حدوث أي تحسن وبناء على ذلك اشتبهت المعلمة في وجود صعوبة معلم عند هذا الطعل.

دراسة حالة رقم ٢

رسب "آدم' Adam في العديد من المواد الدراسية بالصف الرابع الابتدائي. وتعتقد والدته أل سبب رسوبه يرجع إلى الحصاص مهارات القراءة لديه فلقد كان "آدم " دائها ما بجتز اختيار القراءة ولكن تتقدير ضعبف وأحيانا منوسط. وقد اهتمت والدته بهذا الأمر وتحدثت مع معلمته التي آوصحت لها أن "آدم " من أضعف الطلاب أداة في مادة القراءة. وأبرزت لها المعلمة أيضا العديد من لمشكلات الأحرى التي يعاني "آدم " منها مثل صعوبة التهجئة وضعف مهارات الكتابة البدوية. ومعدما شم تكليف العصل مفرة معينة فإنه يجد صعوبة في كتابتها. ولا يجد " ادم " على ما يبدو صعوبة في الحساب، وعادة ما يكود تقديره جيدا في مادة الحساب. ولا ترى والدته سنا واضحا لذلك نظرا لأن "آدم" طالب مجتهد يقضي ساعة ونصف على الأقل يوميا في استدكار دروسه.

دراسة حالة رقم ٢

احتازب "هيثير " Heather الاختبارات في مواد الصف الأول الابتدائي مدرجات أقل من متحلات في بعض متوسط. ولكها عندما وصلت إلى الصف الثابي الابتدائي بدأت تعابي من مشكلات في بعض المهام الدراسة المكلمة بها. فهي لا يمكنه النعرف علي الكيات أو فهم القصص التي تقرأها في حصة القرءة. وتعابي "هشر "أبصا من صعوبات عبد الاستهاع إلى القصة من المعلمة أو تلميدة أخرى وعلى الرعم من أن اهيثر "يمكنها التعرف على محتلف الشخصيات في القصة إلا أبها على ما يبدو لا تستطيع تذكر الرواية جيد. فإذا طلب أحد منها إعادة سرد القصة مرة أحرى فإمها عبل الحالمة عبي الوقائع ولا يكون بمقدورها استرجاع تسلسل الأحداث وبرغم هذه المشكلات، فإن مستوى " هيثر "في الحساب متوسط ويمكها إكمال المسئل الحسابية البسيطة منها أقرامها من التلاميد.

دراسة حالة رقم ٤

لا يستطيع " توماس " Thomas القراءة جيدا منذ أن كان بالصف الأون الانتدائي، ولطالما كان يعاني من مشكلات في الكتابة اليدونة وعندما رصل " توماس " إلى الصف الحامس الانتدائي، فررت معلمه احباجه إلى نوع من المساعدة الإضافية في القراءة والخط وقد بدأت المعلمة خطتها معه في أثناء الحصة وهي على يقين بأن الجهد الإضافي سوف بؤتي ثماره لأن توماس على ما يبدو لديه دافعية لتحسين أداته في القراءة وفي أثناء الانشطة الاحطت المعلمة أن "توماس" كثيرًا ما يقول كلمة وبعني أخرى، وأنه في أحبان كثيرة أيضا تحتلط أفكاره والا يستطيع لتعبير عها بوضوح والا يستطيع أن يتواصل مع أقرائه بها يشاسب مع موحلته الدراسية حيث أنه بالصف الحامس الابتدائي. وبعد فترة اتضع أن الجهد الإضافي لم يؤت ثهاره، ولدلك لم غد معلمته لذا من سنشاره معمنة التربية الخاصة بالمدرسة لفحص حالة "توماس" والبحث عن حل لمشكلاته بعد اختداره.

بعاني كل طعل من هؤلاء الأطعال من صعوبة تعلم. فانطقل أو المراهق ذو صعوبة التعلم لديه مشكلة في أحد أوحه الأداء الوظيعي الدراسي أو السبوكي والتي لا ترتبط بها أبة صعوبة أحرى وفي أحيان كثيرة يكون أداء هؤلاء الطلاب جندا جدا أو مقبولا في مواد دراسية معينة وصعيفاً حداً في مواد دراسية أخرى، وينصح ذلك في دراستي الحالة رقم ٢ و٣ السابق دكرهما. وفي أحيان أخرى يحقق بعص الطلاب على ما يندو في الاستحابة إلى الدخلات الملائمة نما ينذر بوجود صعوبة تعلم، كما في دراسة الحالة رقم ١ (عن اللحنة القومية الشتركة لصعوبات النعلم،

.(**** National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) وهذا السمط من المشكلات بكون سباً في الإحباط الشديد بالنسبة للعديد من الطلاب وبالأحص ابتداءً من المرحلة الإعدادية فصاعدا حيث ترداد أهمية جاعة الأقرال في حياة الطفيل (Bender, 2002) على سبيل لمثال، قد يشعر الطلاب دوو صعوبات التعلم بالحرح من القرامة بصوت عال أمام الرملاء في الفصل، وفي الغالب تكون مشكلات القراءة عاملا مشتركا بين العالبية العظمي من الطلاب دوي صعوبات التعلم (عن لجنة الارتقاء بالتربية اخاصة Commission on Excellece in Special Education (CESE) واللجنة القرمية للقراءة (NRP) National Reading Panel (NRP) وكثيرا ما يشعر المعلمون أيصا بالإحباط لتبجة لحسن أداء الطالب في مواد معينه دون عيرها. وأحيرا يشعر أولياء أمور هؤلاء الطلاب بأنه لا يرال هناك الكثير من اخدمات التربوية والتعليمية التي يمكن تقديمها لأسائهم. ويستطيع أي شخص أد يتفهم جيدا كل هذه الإحباطات بطرا للعبء الانفعالي والأكاديسي الذي يحمله العديد من هؤلاء التلاميذ ولكن هذه المحموعة الموحرة من دراسات الحالة لا تعير عن التحارب الشحصية المتمثلة في مشاعر الإحباط والوحدة لنفسية والإحفاق الني يعربها الطلاب دوي صعوبات التعلم. ولا يمكنا فهم طاهرة صعوبات التعلم فهماً مكتملا ما لم ندرك مدنول هذه الأحاسيس، وهو ما يتحلى واضحا في مذكر ت الأفراد ذوى صعوبات التعلم (Reid & Button, 1995). وتحضرنا هما مذكرات التلميدة "حوشا" Joshua (١٩٩٤) التي بقدم جانباً منها فيها يلي

لارلت أدكر أول فحص لعسر القراءة تعرصت له (وهو نوع من صعوبات التعلم). كنت طفلة في الثامنة من عمري فضولية مقحمة بالعالم العريب الذي أتعلم فهمه بنطء. أدكر يوم وصعوبي في مكتب صغير تتسلل إليه أشعة الشمس من البافلة وحاءتني صديقة لأمي كي تطبق عبي سيلاً من مقاييس الذكاء واحتبرات القراءه. لم مكن نبك هي المره الأولى التي يلاحظ فيها والديّ ما عامه من مشكلات في التعلم الآلي (الصم).

ملطالما كان يستبعدني المعلمون ويتأون عني ويعتسروسي لا أتمنع بالذكاء السدي يمكنني من المشاركة في الأشطة اليومية بالحجرة الدراسية. فكنت في الصفين الأون والثاني الانتدائيين أقف وحيدة منبودة شاردة محتسرة لمادا أنبا عبر فيادرة عبل المشاركة في عملية التعلم التي يراها أقرابي أمرا عاديا. فلا أستطيع تعلم القراءة. ولا أستطيع تدكير حداول المفرس بعض النظر عن المراد المضاعف الذي أمصية أسيرة هذه اللغة العربية وكل ما يتعلق بها فلقد تعودت أن بطبق عن ندك الصفة المحيرة المسهة بعسر القراءة Dysiexia

نعكس المقرة السابقة الشعور العميق بالإخفاق الذي يبتاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبرعم هذا القدر الكبير من الشعور بالإحقاق في هذه السن الصغيرة بالسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم لا ييأسون. فمن خلال الحهود التشجيعية، التي كثير، ما يبدلها معلمون يتميزون بالاهتهام والفاعلية، يتمكن الطلاب دوو صعوبات البعيم من تعويض النقص وتعلم النحاح. انظر إلى الحل الذي تقدمه لها هذه الطالبة تفسها ا

لقد أدى في عسر القراءة إلى أن أصبح متعلمة فطنة. فلقد أعطاني عسر الفراءة المُلكة حل المشكلات القابلة للتطبيق في حميع الجوانب التي أرغب أن أركز انتباهي فيها لم يكن ذلك بالأمر النسير عادة. ولكنني أعتمد أبني قد تعلمت الكثير حدا من صعوبة التعلم التي أعابيها فلا يخفى على أحد المنهج الدراسي العصيب بالمرحبة الثانوية، ففي السنوات الأولى كنت أمضي لبلتين أو ثلاث بمنزل المرشدة. وكنب أعوض النقص الذي يسبه التعلم الألي بتحديد المشكلات منكرا والتعلم الإدراكي وتحديد متى أحتاج إلى المساعدة ثم أسعى للحصول على هذه لمساعدة في صورة إرشاد وتوجيه. (Weistein, 1994).

من الوصح 'ذ "جوشا" تنبقى قدراً كبيراً من المساعدة الخاصة وأنها قد تعلمت أن تعوص الممص الذي تسبه صعوبة التعلم ولذلك استطاعت الالتحاق بالجامعة والحصول على درجة حامعية في الصون الحرة قسم المسرح. فهذه هي نتجه الإصرار والشجاعة وحدمات التربية الخاصة المقدمة للطلاب دوي صعوبات التعلم.

The Challenge: التعدي

أن الآن تقنحم مجال الدراسة الدي بتضمى صعوبات التعلم، وهو مجال حيوي حديد سبيد ينطوي على تحديات وإمكانيات كرى. ولهذا المجال وجود منذ أربعة عقود أو أكثر فليلا ففي هذا الوقت، كان الأساندة وأولياء الأمور والأفرد أنفسهم دوي صعوبات التعلم محاولون مشدة تطوير مداحل جديدة للتعامل مع تنك الكوكة من المشكلات التي تنحل في دراسات الحالة السابعة الإشارة إليها.

التحدي الذي يواجهك كمعلم في هذا لمجال قبل وأثناء لخدمة هو تحسين الأداء التعليمي الكلي للطلاب دوي صعوبات التعلم مع الوقوف إلى حوارهم ومسالدتهم في محاولة لتخصص بعض الصعوبات التي يعانون ملها.

ولهذا يمكن القول أن مهمتك - كمعلم - ليست بالسهنة. ولكن الفرصة أمامك والنواب عطم حبث يتمثل في رضاك عن داتك وبجاح تلاميذك. فيحب عليك الافتراب من لصلاب

أمثال "تيمكو" و"آدم" و"وهشير" و"تومياس" وأحيراً "حوشيا" كي تساعدهم على اجتباز الصعوبات وهذا هو الهدف الأسمى.

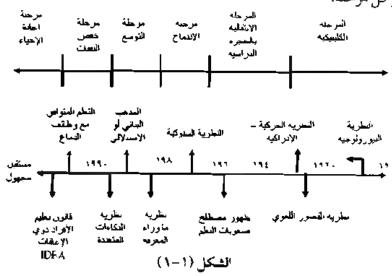
التاريخ العقد لصعوبات التعلم :

The complex history of learning disabilities

لفهم باريح محال صعوبات التعلم، يجب أن يركز الباحثون والطلاب على محورين: الأول - الأطوار والمراحل التاريجية الست البارزة

الثان - محتلف الأراء النطرية في كل مرحلة منها.

وتشمل هذه المراحل التاريخية الست: المرحلة الكيينيكية The clinical phase والمرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية The classroom transition phase ومرحلة الاندماح The expansion phase ومرحلة الاقتصاد في consolidation phase ومرحلة الاقتصاد في المخدمات أو حقص المقات The retrenchment phase ومرحلة إعادة الإحياء The retrenchment phase ومرحلة إعادة الإحياء المخدمات أو حقص النقات وتفتصر مهمنا الحالية على عرص هذه المراحل الناريخية والأحداث التى تميز كل مرحلة.



الخط الزمني التاريخي لصعوبات النعلم

ولكن بالإصافة إلى فهم هذه المراحل أو الأطوار التاريخية، من المهم أيضاً معرفة الآراء النظرية بكل مرحلة وذلك لأن بطريات صعوبات التعلم قد أسهمت في تحديد لملامح التاريخية ي كل مرحلة. بالطبع لا توحد نظرية ثابتة، ولكن تتغير المنظورات لتاريحية مع مرور الوقت وحاصة مع تقدم الدراسات البحثية في هذا المحال وفي بعض الأحيان تتطور تطريات مختلفة كبيا إلى آراء بظرية حديدة في مجال صعوبات التعدم. وبالإضافة إلى هذا التعقيد، تتعبر المصطلحات والتعريفات في محال صعوبات التعدم من حقبة تاريحية لى حقبة ناريحية أخرى. ويوضح الشكل (١-١) خطا زمنا تاريحيا لمحال صعوبات التعلم مصحوبا بالتقويم الميلادي المرتبط بكل رأي نظري وعد فراءة الأحزاء التالية من هذا المصل يجب أن تحرص- كمعلم على الرجوع إلى لشكل (١-١) والذي بدوره سوف يساعدك على فهم ناريخ هذا المجال المعدد.

The clinical phase: Early evolution of the field

بدأت لمرحلة الكليبكة في العشرينيات من العربي المصي مع أول تعرف مبدئي على مجموعة من الأطفال كنوا "مختلفين" عن الأطفال دوي التأخر العفل. فحنى ذلك الحين فرد الأطفال الذين تعترهم اليوم دوي صعوبات التعلم كان يطلق عليهم مسمى لمتأخرين عقلب سبب أوجه القصور في التعلم التي يعلون سها من حهة وعدم وجود تصيف بديل للإعاقة في ذلك الوقت من حهة أخرى. وانتهت المرحلة الكليبيكية في حوالي عام ١٩٤٠ عندما تبين أن هذه المحموعة من الأطفال دوي الخصائص التعليمية غبر المفهومة يختلفون عن غيرهم من دوي مستويات الذكاء الأقل من العادية وهنا ظهر التركيز الذي أسفر عن عاولات لتحديد التوصيات التروية وانتعليمية هؤلاء الأطفال الذين يبدو أمهم يتعلمون وبكن صورة مختلفة. ويوضح الشكل (١-٢) هذه المرحلة التاريجية و لمراحل ابتائية ها مع إلقاء الصوء على محود وبرصح الشكل (١-٢) هذه المرحلة التاريجية و لمراحل ابتائية ها مع إلقاء الصوء على محود وبرصح الشكل (١-٢)

وتجدر الإشارة – عند الحديث عن هذه المرحلة الأولى – أن إجراء البحوث والدراسات حلاها كان يتم في سياقات المدرس غير العامه، نظرا لأن ذلك هو لمكان الذي كان يتلقى فيه هؤلاء الطلاب دوي صعوبات التعلم تعليمهم. وبالإصافة إلى ذلك، كانت هناك العديد من السنافات الكلينيكية المحتلفة التي ترتبط بمختلف النظريات السابقة في هذا المجال. على سبيل المثال، كان العديد من التنظيريين الدين ارتبطت أسهاؤهم فيها بعد بالمنظور الإدراكي النصري المنال، كان العديد من Visual perceptual perspective لتعلم إما عرون دراساتهم في المعهد لتدريبي لإقليم Wayne بولاية متشجان ؛ أو بتأثرون بمن أجروا دراساتهم في هذا المعهد المحصص للإشخاص المتأخرين والذي كان يمين إلى النركير عني الإدراك باعتباره أساس مشكلات للنعلم. ولكن التنظيريين الذين كانوا يدرسون المو اللعوي ومشكلات التعلم عرقيطة باللعة النعلم. ولكن التنظيريين الذين كانوا يدرسون المو اللعوي ومشكلات التعلم عرقيطة باللعة النقاط. أولاً إن يعض البطريات السابقة عن صعوبات التعلم، وبالأحص نظريتي القصور

لإدراكي - البصري والقصور اللعوي، كانت قد تطورت حزئباً نتيجة للسياق الدي يتلفى فيه هؤلاء الطلاب الحدمات ثانيا، كانت المحوث والدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم تفوم على الأطمال الدين رمها كانت إعاقتهم أكثر حدة من هؤلاء الدين تصفهم المدارس العامة في يومنا هذا ضمن صعوبات التعلم، ويرجع دلك إلى أن الأطفال دوي أكثر الإعاقات حدة فقط هم الذين كانوا بوصعود في السياقات الكليبيكية في دلك الوقت



الشكل (١-٢) امراحل البارزة في تاريخ صعوبات التعلم

يمكن القول إذن أن هناك فرق بين بوعيات الأطفال الذين خضعوا للدراسة والمحث في الماضي والأطفال الذين حضعوا للدراسة والمحث في الحاضر، مما أفضي إلى حدوث نحول إشكالي في سياقات المدارس العامة. على سين المثال، تميل السياقات الكليبيكية إلى أن تغلب عليها طرق التمكير ذات النهاذج الطبية. وفضلاً عن ذلك، يستحدم الكليبيكيون مصطلحات أو ممودت طبية لوصف لمشكلات في حين يرى لتربويون أن الحفاض مستوى أداء المهام بالحجرة لدراسية أو المخفاض زمن الانباه أو مداه قد يؤدي إلى صعوبة تعلم، فإن الباحث في السياق لمكلينيكي يميل إلى المطر إلى هذه المشكلات من منظور القابلية للتشتت أو اضطراب قصور الانتياه.

ويتعين عليك كماحث في محل صعوبات التعلم أن نضع في اعتبارك أن المصطبحات القديمة في هذا المجال تمند جذورها إلى السياقات الكلينيكية العائمة على المطور الطبي ولبس المنظور التربوي. وعلى الرعم من أن المصطلحات الفلسفية التي تعكس بعدا رمبياً ربها تكول قد طورت من وصع المهمة تاريخيا في فترة من الفترات (ففي عام ١٩٧٨، أشار كولز Coles إلى أن المصطلحات الطبية قد تكول ذاب تأثير أقوى من المصطلحات التربوية)، إلا أن محال التربية اخاصة في يومنا هذا لن يكسب الكثير بل سيتكد الخسائر من جراء استخدام المصطلحات المندية الحنكة وغير المتوافقة مع مصطلحات وزارة التربية عن المستويين الإقبيمي والمحلي، فالتربية تطور المصطلحات الخاصة بها مثلها مثل المهى الأخرى المعقدة (كالمحاماة والطب والمندسة) وتلك المصطلحات تكول أكثر فائدة للسياق التربوي من المصطلحات الطبي في المستعارة وأكثر صلة بها. وبناء على ذبك، فإننا نعرض المصطلحات القائمة على المنظور الطبي في المستعارة وأكثر صلة بها. وبناء على ذبك، فإننا نعرض المصطلحات القائمة على المنظور الطبي في هذا الجزء كمحرد معلومات تاريحية.

وما يجدر ذكره أن الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم يختلفون سأن عدد المجموعات المكونة في تاريخ هذا المحال (عن لجنة الارتفاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجة العومه لمشتركه لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥)، وهناك خلاف متزايد على وجهات النظر الباريجية والأراء المتنوعة في يومنا هذا. ونحن ننافش في هذا السياق العديد من المجموعات المختلفة من النظريين مع الأحذ في الاعتبار أن كل التجميعات من هذا النوع تكون تعسفية إلى حد ما، وتتكون كل منها من محموعات وعبة.

أصعاب النظرية الإدراكية — البصرية / العركية

Visual - perceptual / Motor theorists

يصح من تسمية النظرية الإدراكية - البصرية / الحركية مدى اهترام هؤلاء التنظيريين العصور في الإدراك النصري وتأخر النمو الحركي باعتبارهم سببين يحتمل أن تسج عنهما مشكلات وصعوبات التعلم. ويرى هؤلاء المنطرون أن ذلك المشكلات الإدراكة المصرية المصحوبة بصعف في مهارات التحكم الحركي الدقيق تؤدي إلى قصور في المعلم ليسب له علاقة بالدكاء. ويركز هؤلاء المنظرون بصمة أساسية على الإعاقات الإدراكية والحركية المائمة على وحود سبب في الدماع بطراً لأنهم يرون أن نواح القصور في المح والجهاز العصبي المركزي هي السبب الرئيسي لحدوث مشكلات التعلم (1993 Moats & Lyon, 1993) ولقد اتضح أن بعض الأطفال المصفين صمن فئة التأخر العملي هم في الحقيقة قدرون على القيام بأشباء معنه وفي نفس ابوقت ليس بإمكامهم على الإطلاق أداء بعض المهام الإدراكية الحركية، ونتج عن هذه المعرفة بفحر مسميات عديده في محاولة لتمثين العلاقة بين التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ المعنوية المواد الدراسية. وشاعت مسميات عديدة من بينها الإصابة الدماغية المصافية المحهاز العصبي المركزي Central nervous system dysfunction والإصابة الدماغية البسيطة .Minimal brain dysfunction

وبمكن تنبع تطور آراء هؤلاء المنظرون مند بحوث ودراسات "كيرك حولدشتاين" Goldstein الدي أحرى دراساته على الجنود البحريين بعد الحرب العالمية الأولى. فلقد قام هذا لماحث بالتعرف عن بعض المشكلات الإدراكية البصرية لذى لجنود الذين كانوا يعانون من الإصابات الدماغية أثناء المعركة وبلحظ هنا الفكر القائم على المنظور لكليبيكي / الطبي. فقد بتلمد "جولدشتاين" Goldstein في مدرسة الحشطلت وكان مهتماً بقصية لإدراك. فلقد وجد أن أوراد عبنته لا يمكنهم التعرف على علاقات الشكل والأرضية وبعصهم كان قد فقد القدرة على انقراءة. وكانت تشيع لديهم أخطء قلب احروف المحاثية ومشكلات في سنخ النصميات. ولاحظ "حولدشتاين" أيضا أن أفراد عينته كانوا يعانون من النشاط الزائد وسهولة النشتت. ولقد آدت بحوث ودراسات "جولدشتاين" إلى استخدام مصطلع "المصابون دماعيا" Brain التعير عن الأطفال الذين يعانون من هذه الأنواع من المشكلات وبيها بعد انضم هؤلاء الأطفال المصنفون صمن المصابن دماعيا إلى فئة صعوبات التعلم

والقارئ لمعقرتين السابقتين يتضح له خطأ هذا المنطق بأثر رجعي، أي أن تشابه الأعراض لا يعني بالضرورة تشده الأسباب. ومن ثم، يجب ألا معترض أن جميع صعوبات النعلم تحدث متيحة للإصابة الدماعية لمجرد أن أعراض هذه الصعوبات تبدو أنها تتشابه مع تلك الأعراض التي طهرت على الحود المصابين دماعيا في دراسة "جولدشناين". ولكن طل هناك افتراض أن حميع صعوبات التعلم ترتبط بإصابة دماعية من نوع ما تستح عنها مشكلة بصرية أو بدراكية حركية، وطل هذا الافتراص سائدا في تربيح صعوبات التعلم لعدة عفود (من الثلاثبيات وحي السيبيات من القرن الماصي).

وقد تأثر "ألفريد ستراوس" Alfred Strauss الذي كان يعمل مع الأطفال المتأخرين عقبيا منحاث "حولدشتاين". فقام كل من "ألفويد ستراوس" و "هابنز ويربير" Alfred Strauss كانحاث الحاسبة المحهد تدريب إقليم Wayne بدراسة الأطفال في السباق الكلينيكي الدين كان تأخرهم العقلي باتحا عن عوامل غير ورائية، والذي كان يطلق عليه بأخر عقبي "حارجي المشأ" Exogenous. وكان هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من النشاط الزائد والتأخر في الاستجابة لمعص المثيرات. قام "ستراوس" وزملاؤه بتحديد سبعة محكات للتعرف على هؤلاء الأطفال وهي الاصطرابات الإدراكية، وسلوك المداومة (أي النكرار المستمر)، واضطرابات التمكير، واضطرابات المعليات العصية، وعدم واضطرابات السلوك، وبعض العلامات العصية لخفيفة، وتاريح من الإعاقة العصية، وعدم وحود تاريخ من الأعاقر العقلي. ولا تزال توحد بعض أوجه هذه المحكات في لتعربهات اللاحقة لصعوبات النعلم.

ومع ترابد أعداد المنظرين الذين ارتبطوا الهذاء البطرية، تصورت العديد من العروص التي تقترح حدوث صعوبة التعلم بنيحة لنقصور في القدرة البصرية أو القدرة البصرية الحركية. ونظرا للبرهان الناريجي الذي يشير إلى حدوث المشكلات الإدراكية البصرية بنيحة لنعض لإصابات الدماعية، طهرت جماعة من المنظرين تصبم "وبيام كروكشانك" و "ماريان فروستيج" لإصابات الدماعية، طهرت جماعة من المنظرين تصبم "وبيام كروكشانك" و الماريان فروستيج" للمشكلات لإدراكية بناء على أوجه القصور الوطيقي في المخ والجهاز العصبي المركزي. فإذا م للمشكلات لإدراكية بناء على أوجه القصور الوطيقي في المخ والجهاز العصبي المركزي. فإذا م يكن بمقدور الطفل أن ينسخ المصميات الهدسية بدرجة معبنة من المهارة، فإن ذلك يبذر بمشكلة في التكامل بين الحواس بدى هذا الطفل، أي تكامل المعلومات بين الحهار العصبي الحركي (الذي يتحكم في المستجانة بالكتابة) لذي لطفل.

وهناك مؤشرات أخرى على وجود مثل هذه المشكلة تشمل عدم القدرة على النسخ من السبوره، وعدم القدرة على غديد موقع "الصور الخفية" التي يتم فيها إخفاء أو حجب حرء من الصورة التي تمثل لمثير، وعدم انقدرة على إدراك المروق بين الحروف الهجائية قريبة الشبه من بعصها النعض (مثل احرفين ع وغ). وفي كل مثال من هذه الأمثله، يجب على الطفل أن يستدخل المعلومات مصريا ويربطها بالحقائي المعروفة أو ذات الصلة، ثم يصدر الاستحابة المصيخة الملائمة.

ولدلك ، كان كل من " ستراوس " و" ويرس " ضمن أوائل من افترحوا إمكانية أن تحدث مشكلات التعلم نتيحة لأسباب أحرى بحلاف التأجر العمل، وأنه من الصعب المغالاة في أهميه هؤلاء المنظرس الإدراكيين لحركيين. فلقد كان هدان الباحثان أول الناشطين في دراسة الطلاب دوي صعوبات التعلم وبسبب هذه الحصائص الإدراكية أيضا فإنها يوصيان بتفديم نوعية مختلفة من البرامج التربوية والتعليمية هؤلاء الملاميد، وينصمن دلك حفض تعرضهم للمثيرات المحتمل أن تسبب لهم التشنت. ويفصل هؤلاء الرواد بين فئة المصابين دماغيا والمناخرين عقليا، ويوصون باستخدام استراتيجيات تدريس محتلفة تقوم على الحصائص الفردية للمتعلمين، وبالطبع ثم تعقيل هذه الفكرة مؤخرا في تشريع قانون وسياسة التربية الخاصة. وأحبرا تتبعد العديد من الرواد الأوائل في محال صعوبات النعلم كي دكرنا من قبل عن يد كل من ألفريد سيراوس وهايس ويرس من ثم تصاعفت بصمتيها.

وهنا بتعين القول أن من بين المشكلات التي يمكن أن تترتب على هذا التوحه النظري عدم قدرة الباحثين عن فياس القدرات في دحر الدماغ (Hammill, 1993). فعلى الرغم من إمكانية ملاحظة الاستجابات السلوكية مثل النسح، إلا أن القدرات التي يمترض أن تعوم عليها هذه الاستجابات تكون محاة في داخل المنع والحهاز العصبي المركزي (CNS) وعير قابلة للقباس المسر ومن ثم محد أن المنظرين أمثان هاميل Hanamill (۱۹۹۳) وقون Vaughn ولينان سمسون (۱۹۹۳) وقون Vaughn ولينان أن وحود هذه القدرات كان بجرد افتراض. أي بعباره أحرى، فإن الخفاص لدرجات في التدريبات الإدراكية المصرية بمكن أن يعرى إلى سوء الخط أو نقص الانتباه للتعاصيل عند نسخ التصميبات وليس إلى قصور قائم على عمل الدماغ في عملية التعلم

وهكذا يمكن الفول أن معظم أوحه الجدل حول تقييم الطلاب دوي صعوبات التعلم ترتبط بالأدر ت المطورة لتقييم أو تقدير أوحه القصور الإدراكي البصري، وسرعان ما متضع ضعف العديد من أدوات الفياس (1993 Moats & Lyon) ذلك أن كثيراً من أدوات الفياس التي كانت تستحدم آنداك مشكوك في صدقها وثباتها وبشكل عام، بوصى بدرجة ثبات مقدارها واكثر بالسبه لأي احتبار لتسكين الطفل بشكل فردي في بريامج أو منهج خاص، ولكن حتى الآن توجد الفليل من الأدوات المتاحة نجاريا والمفلولة عبدا المعيار لقياس المهارات المصرية الحركية (1993 Moats & Lyon, 1993). ويستمر هذا الحرص على وجود تقسم دقيق في عال صعوبات التعلم حتى الآن (عن لحة الارتفاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠١، واللحنة الفومية المشتركة لصعوبات التعلم حتى الآن (عن لحة الارتفاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠١، واللحنة الفومية المشتركة لصعوبات التعلم حتى الآن (عن لحة الارتفاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠١، واللحنة الفومية

ولكن المشكلات في أدوات القياس لم عمع تنفيذ طرق معينة للتدريس لهدف تعويض هده الأوجه المفترضة من القصور المصري عمد أواجر حسبيات القرب العشرين وحتى

لسعيبات، كانت العديد من الفصول بالمدارس العامة المحصصة للطلاب ذوي صعوبات لتعلم تشتمل على تمرين علاحية منوعة تهدف إلى تصحيح هذه المشكلات الإدراكبه البصرية. على سبيل المثال، كانت السطور الموسيقية تستخدم على السبورة، ويطلب من الأطعال رسم خطوط بين كل من السطور التي تمثل المثيرات دون لمسها. وكانت مثل هذه المهارين يفترص أن تؤدي إلى تحسين الإدراك البصري ومن ثم تحسين القدرة على القراءة

كما يجدر ذكر أن هناك افتراضاً يكمن خلف هذه التهارين التدريبية مؤداه أنه إذا تمكن المعلم من علاح نواحي القصور في القدرات الإدراكية البصرية، فإن ذلك سوف يؤدي إلى تحسين المدرة على نسخ التصميهات، والذي سوف يؤدي بدوره إلى تحسين درحات الأطفال دوي صعوبات التعلم على احتبارات القراءة. بالطبيع هذا الافتراض قيد تعرض بشيدة للمساءلة والمعيد (Hammili, 1993, Moats & Lyon, 1993). وبالإصافة إلى ذلك، هناك دليل براكست أشكال صحته يشت جدوى العديد من هذه البرامج التدريبية المبكرة (,1993 Hammili, 1993. Moats & Lyon, 1993; Vaughn & Linan-Thompson, 2003) الإحقاقات المبكرة، إلا أن هناك أدلة علمية حديثة على أن صعوبات القراءة (وهي أحد أشكال صعوبات التعلم) ترتبط بالشكلات البصرية لدى بعض الأطفال (& Been, Stein, Wood). ومن ثم، لا يزال العديد من المهرسين في هذا المجال يفترضون أن القصور المصرى هو أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم

أصعاب النظرية اللغوية: Language theorists

خلال المرحله الكلبنيكية، حاء الماحثون في محال الدفات بمنظور غتلف؛ إلا أن المطرين اللمويين كانوا أفل وحدة من نطرائهم الإدراكيين البصريين، وذلك في الناريخ السابق للمجال. معد اهتم هؤلاء المنظرون بالنمو اللعوي عند لأطفال الصغار، وتوسعوا فيها بعد لدراسة كل من اللغه الشفهية المنطوقة والتحريرية المنطوقة والتحريرية هذا الأساس التفسيري العلومات وتفسيرها بشكل رمري، وتحمل اللغة الشفهية والتحريرية هذا الأساس التفسيري بوجه عام، وكان المنظرون اللغويون يميلون إلى النظر إلى المحصيل الدراسي في صوء استخدام اللغة وذلك لأن عملهم في الأساس كان مع الأطفال الصم والمتأخرين كلامياً، وكان يفترض أن بمتد تأثير هذه المشكلات عم يسبب الناحر الدراسي في عدد من المواد الدراسية. ومن هذا لنطور، يصنف هؤلاء الأطفال عند أصحاب النظرية اللعوية في فئة صعوبات التعلم بناء على عدم اكتبال بموهم الكلامي واستخدامهم الخاطئ لمختلف القواعد النحوية، وسوء مهمهم عدم اكتبال بموهم الكلامي واستخدامهم الخاطئ لمختلف القواعد النحوية، وسوء مهمهم لدلولات الضهائر، إصافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه لدلولات الضهائر، إصافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه المدلولات الضهائر، إصافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه المدلولات الضهائر، إصافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه المدلولات الضهائر، إصافة إلى المشكلات الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه المدلولات الضهائر، إصافة إلى المتحدة الشعوية الأخرى المتعلقة بالكلام واللعة ويعتقد أن هذه المدلولات الضهائر، إصافة إلى المتحدة المتحدد المتحدد

المشكلات هي أساس الصعوبات الأخرى التي بواحهها هؤلاء الأطعال في اللعة المكتوبه وفي القراءة ومهارات التواصل.

وقد أطهرت الدراسات البحثية السابقة لحؤلاء المنطرين اللعويين وجود علاقات بين قياسات اللغة والمهارات الدراسية. فكانوا أصحاب الخيط الأول للمداحل التعليمية احالية إلى صعوبات التعدم ويعود إليهم الفصل في النركيز على آداب اللغة ومهارات القراءة ويقترح هؤلاء المظرون مثلهم مثل أصحاب النظرية البصرية - الحركية وجود أساس بيورولوجي لصعوبات التعلم القائمة على اللغة ويركزون عليه فهم يفترضون بوعا من القصور الوظيمي في الحهار العصبي الحسي والحركي تعزى إليه هذه الصعوبات. ويعد "صمويل كبرك" Samuel من أبرز هؤلاء المظرين.

وتجدر الإشارة هما إلى أن الفرق الأساسي بين منطوري اللغة والقصور البصري احركي هو سط إدحال المعلومات عن المثير. ففي رأي المنظرين اللعوبين يجدث إدحال لأعلبية المعنومات من خلال سماع المثير وليس من حلال رؤيته. وفي حالة تأخر الأطعال في تعلم اللغة أو لأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة وفي القراءة، يفترص وجود قصور لغوي في الأحهزة الإدراكية التي تتدخل في المدخلات السمعية أو بعض أجزاء المخ المتعلقة باللغة ومن مؤشرات هذا القصور عند الأطفال عدم القدرة على تجميع المقاطع في كلمة واحدة أو استرحاع تسلسل الأرقام المذكورة شفهيا أو استخدام القواعد المحوية الصحيحة لتركيب الحمل السيطة.

ولقد بدأ المنطرون اللغويون القدامى العمل مع عنة صعوبات التعلم في عقدي العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. على سبيل المثال، عفي عام ١٩٣٦ أصدر " هبد " Head سلسلة من لدراسات على الراشدين الذين فقدوا القدرة على القراءة نتيجة للإصابات الدماغية التي حدثت لهم في فترة احرب العالمية الأولى (Kirk. 1988). وكانت هذه السلسلة من الدراسات في دلك الوقت تعتبر مستقلة عن بحوث ودراسات "جولدشناين" عن الإدراك لذى المعتود دوي الإصابات الدماعية. ولكن هذه البحوث هي التي أدت فيها بعد إلى تقوية الصلة المفترضة من الإصابة الدماغية ومشكلات التعلم لذى الأطفال

وقد يكون " صمويل أورتون " Samuel Orton من أبرز الأسيء التي ارتبطت ببحوث ودراسات اللغة في هذه الهترة المكرة. فلقد كان " أورتون " يفترص أن الأطمال ذوي مشكلات اللغة والقراءة يعانون من خلل في التطور الطبيعي لأحد نصفي الكرة الدماغيين (حبث يتطور بصف الكرة الدماغي الأيسر ويتحصص في اللغة مع بلوغ الطفل عمر السابعة). ويطلق على

هذا اخلل ومشكلات اللغة المرتبطة به والتي كان يعتقد أن تشأ عنه مصطلح "الإنصار المقبوب" Strephosymbolia أو "إدراك الرموز معكوسة" Twisted symbols ولوحط أيصا على العديد من الأطفال في هذا السياق الكليبيكي بمستشمى الأمراض النفسية بولايه أبوا أنهم يعابون من هذا الموع من الخلل الذي ينجلي في استحد م اليدين أو العيبين أو لقدمين. ولقد أدى ذلك إلى مطالبة " أورتون "بمدخل تعليمي لهذه الفته يشتمل عبى معينات صوتية وحركه (وهي معينات تعليمية مصممة للمس أو الحركة). ولا تزال هذه المفاهيم تستحدم في يوميا هذا في بعض لمصول المخصصة لفئة صعوبات التعلم

وأما "نشارلز أوسجود" Charles Osgood الذي كان مهنها بمجال اللغة ويعمل في محال المحوث والدراسات اللعوبة في هذه الفترة ؛ فقد أقترح بمودحا لمتواصل يسعى لإظهار معالحة المعومات التي تحدث في البرهة ما بين تقديم المثير وإصدار الاستحابة ولقد أصبح هذا النمودح أساساً للمريد من الحهود المصممة للتعرف على أنواع معنة من صعوبات التعلم.

وأما "حريس فيربالد" Grace Fernald الدي كان يعمل بإحدى المدارس الكلبيكية بحامعة كالبفوريا عام ١٩٢١ فقد طور مدخلا تدريسيا للقراءة ولكانة بركر على تقديم المثيرات بطريقة الحواس المتعدده، أي باستحدام الأسابيب لبصرية والسمعية والحركية والمسمد، صمكن لبطالب أن برى ويسمع ويشكل الحركت المتصمنة في الكنابة، ويلمس أشكالا بارزة للحروف والكلماب التي يعرض لها لأول مرة. ولا تزال العديد من برامع التربية الحاصة في يوما هذا ستفيد من هذه الأفكار في تعليم فنون اللعة.

ومع اهترام هؤلاء الماحين الرود نقضه الأوجه المحتلمة للقصور النعوي، أحريت العديد من المحوث والدرسات التي أظهرت أذ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عتلف انقدرات اللعوية مثل استحدام التراكيب، والدلالات الصححه، واستخدام اللغة في المتواصل بشكل عام، ومثل منظور القصور البصري، م يستمر تأثير هذه النظريات المبكرة للقصور البعوي على المحال بوحه عام، فلقد حضعت أدوات القباس واستراتبحيات العلاج المقترحة لمسى النقد الذي حصعت له تلك الأدوات والاستر تنجيات القائمة على منظور للصرى

أصحاب النظرية النيورولوجية Neurological theorists

في الفصل الثاني من هذا الكتاب سوف نناقش المظاهر والحوانب الطبية لصعوبات التعلم. وسوف يلاحظ الفارئ أن التحصص الطبي نشط نشدة في مجال صعوبات التعلم منذ فترات تاريحية مكرة ولدراسات علم الأعصاب حادبة معينه في محال صعومات التعلم، وذلك مطرا لأد الكثير من الطلاب دوي صعوبات التعلم يطهرون مشكلات في محتلف أنواع مهام النعلم، وتتمثل تلك المشكلات تحديداً في الانشاه والداكرة والتعلم بالارتباط المردوج، ومن ثم يقوم قلر كبير من العمل في هذا المحال على المنظور العصبي لمشكلات التعلم ولطالما قدم المظرون بيم من العصاب قروصهم في محال صعوبات التعلم في ثلاثة حوانب عامة هي. المشأ (أو علم الأمساب المرضية) والتقييم وأحيراً العلاح، ولكن العلوم الطية قد برهبت على بسهاماتها الكبرى في محال صعوبات التعلم قبط في طل الجاب الأحير وهو العلاح

وهدك بعص المشكلات القائمة على المطور العصبي اربطت مبدئيا بطهور صعوبات لمعلم وكيا دكرنا من قبل، كان "أورتون" (١٩٣٧) أول من افترح أن الأطعال ذوي صعوبات التعلم يتأخر لديهم نظور تخصص أحد نصفي الكرة الدماغيين في اللغة. وكان يعتقد أن هذا السطء البائي في تخصص بصعب الكره الدماغي هو سبب تأخر نمو اللغة لديهم وما يصاحبه من مشكلات في الفراءة واضطراب الأفضلية الحاببة (أي الفدرة على تحديد اليسار واليمين). وفي حين تلاشت فكرة تحصص بصف الكرة الدماغي كسب محتمل لصعوبات التعلم في السنوات الأخبرة، لا برال بعض المهارسين يؤيدون قيام مشكلات التعلم على أساس تلك المشكلات المتعلمة بتخصص بصف الكرة الدماغي المسؤول عن اللغة.

لقد تطور محال التغييم العصبي إلى حد كبير في النعرف على التكويات العصبية المرتبطة محتلف أنواع مهام التعلم (Leonard, 2001, Sousa, 2001) وتظل هذه الإجراءات التقييمية موجهة كليبيكيا، ومن ثم نادراً ما تسخدم في المدارس اليوم للتعرف على الطلاب دوي صعوبات التعلم، ولكن كما سدكر في العصل الثاني من هذا الكتاب، أن البحوث والدراسات في وظائف المح قد ترايدت بشدة خلال الخصبه عشر عاما الماصية، وقد يترايد بطبيق بعض هذه الإجراءات التقييمية المطورة حديثا في العقد القادم (أي في عقد الأربعينيات من القرد العشرير)

ولم سمر المظور اليورولوجي حتى الآن عن علاحات فعالة لعالبية الطلاب قوي الصعوبات (Hammill, 1993, Sousa, 2001)، وذلك باستثناء بعض العلاجات الطبية للشاط الرائد. وعلى الرعم من أن بعض الطلاب دوي صعوبات التعلم يظهرون بالفعل مشاطأ عياً غير عادي أثناء المهام التعليمية، فإن دلك لا ينطق على الكثير منهم، وبالإضافة إلى دلك، فإن الكثير من الأطفال من غير ذوي الصعوبات يظهرون أيضا أنهاطا عبر عادبة للمشاط

الدماعي. وأخيرا، وحتى في وحود تلك الأنهاط غبر العادية للنشاط، هناك القليل حدًا من الممرحات ذات الصلة فيها يجتص بالاستراتيجيات الملائمة للعلاح التربوي

وكذلك لم تثمر الدراسات البحثية المنكرة في الجوانب الأحرى لعلم الأعصاب عن إسهامات كبرى أيضاً فعل سبيل المثال، لم يحدث تأييد لافتراض أن الأطفال ذوي صعوبات العلم يظهرون أفضلبات عتلفة لنصف الكرة الدماغي متعلقة باللعة (1987, 1987). وعلى الرعم من أن دراسات علم الأعصاب كانت محور التركيز الرئيسي في هذا المجال، إلا أنه حتى الآن لا يوحد دليل واحد على إسهام مهم قدمه علم الأعصاب بشكل دال في النعرف على الطلاب ذري صعوبات التعلم أو بقديم العلاجات التربوية لهم. ولكن يستمر إحراء العديد والعديد من الدراسات البحثية، بظرا للنقدم الكبر في فينات التشخيص الطبي مثل العجص عن طريق التصوير القطعي بالنظائر المشعة (PET) (PET) والتصوير بالمعاطيسي الوطيقي المنطائر المشعة (PET) والتصوير بالذي أدى إلى إمكانية إثنات الفروق اهائلة في التكوين الدماعي بين الأفراد ذري وغير دوي بالذي أدى إلى إمكانية إثنات الفروق اهائلة في التكوين الدماعي بين الأفراد ذري وغير دوي صعوبات التعلم & Shaywitz ومن ثم، تلمى هذا المنطور صحوة حديدة من الاهتمام مؤخراً. وسوف مناقش بالتعصيل في العصل الثاني من هذا المنطورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المنطورات الحديثة في هذا المنطورات الحديثة في هذا المصورات العلية في هذا المنطورات الحديثة في هذا المصورات العديثة في هذا المنطورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المسورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المسورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المسورات الحديثة في هذا المصورات الحديثة في هذا المحديثة في المصورات الحديثة في هذا المحديثة في هذا المحديثة في هذا المحدية في هذا المحديثة في هذا المحدي

المرحلة الثَّانية - المرحلة الانتقالية بالعهرة الدراسية: الانتقال إلى بيئة المدرسة

The classroom Transition phase: Moving into school setting

كانت الأعمال الماكرة للتعرف على وجود صعوبات لتعلم كحالة خاصة تحتلف تمام عن المأخر العقلي وكانت تتم في المستشفبات والمؤسسات، وبالأحص ما سبقت الإشارة إليه. ولكن بحلول عمدي الأربعشات والخمسينيات، ترجمت الأمكار التربوية والتعليمية القائمة على هذه الحالة الحديدة الخاصة إلى مصطبحات دت صلة بالحجرة الدراسية. على سبين المثال، فإن العديد من الطلاب الذين تتلمدوا على يد البحثين المذكورين من هل قد أصبحوا مهتمين تطبق صدئ التعلم التي طورها أساتذتهم في الحجرات، لدراسية، ويحلول عام ١٩٤٠، اكتمل عدر كبير من الأساس المبكر لهدا لمحال وبدأ التحول إلى التطبيقات داحل الحجرة الدراسية.

وحلال تلك المرحلة التي امتدت من عام ١٩٤٠ وحتى أوائل الستيبيات، لم يصدر شريع قانوني لنعليم الطلاب ذوى صعومات التعلم. وبناء على ذلك، وبرغم بدء الاتحاه نحو تقديم الخدمات في مسافات المدارس العامة في دلك الحير، طل معظم الأطهال الدين نصنعهم الآن صمن فئة صعوبات النعلم لا يتلقوا الحدمات التربوية والتعليمية في المدارس العامة، ولكنهم كانوا يتلمون هذه الخدمات في العبادات التي سادت فيها المصطلحات والمعردات، ووجهات النطر العبية، وفي بعض الأحياز كان يتم استبعادهم بساطة من المسار المدرسي كليا

وتمثل هذه السيادة للمنظور الطبي في الفترات لتاريخية السابقة إشكالية مالسبة لمجال صعوبات التعلم فرعم أن المصطبحات والمفردات القائمة عنى المعور الطبي كانت دات فائدة كرى في أوحه معينه (مثل تشحيص مشكلات التعلم والعلاج التربوي الفردي التي هي في حد ذاتها مفاهيم طبية)، إلا أن استخدام هذه المصطلحات يؤدي بالفعل إلى بعص الصعوبات. فمعظم الخلط بين القضايا التعربعية والمداحل العلاجية في يومن هذا ينبع من التنقل الملتس بين السياقات أو البيئات القائمة على المظور الطبي، مثل مؤسسات الأشخاص المتأخرين عقليا أو عيادات اللعة والكلام من باحية وقصول المدارس العامة من باحيه أخرى. وينصحك عيادات اللعة والكلام من باحية وقصول المدارس العامة من باحيه أخرى. وينصحك المتخصصون كمهارس مستجد في هذا المحال بالحرص الشديد عند استحدام المصطلحات العلبية في السيافات التربوية والتعليمية. ولكن حتى تنعرف على هذه المعلومات في بجال صعوبات التعلم، بقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من العرفه عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم، نقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من العرفه عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم، نقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من العرفه عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم، نقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من العرفه عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم، نقدم لك في الفصل الثاني من هذا الكتاب المزيد من العرفة عن الأساس الطبي لصعوبات التعلم.

أصحاب النظرية البصرية العركية Visual - Motor theorists

تبلمذ العديد من أصحاب النظرية البصرية - الحركية على يد الباحثين من أمثال "ستراوس وويرنر" Werner & Strauss، وغلك ويرنر" Werner & Strauss، وغلك خلال فترة الخمسيات والسنينيات. على سبيل المثال، اشترك "نيويل كيفارت" Newell فترة الخمسيات والسنينيات. على سبيل المثال، اشترك "نيويل كيفارت" Kephart مع "ستروس" Strauss في تأليف كتاب عن طرق التدريس للأطهال ذوي الإصابات الدماغية (Strauss & Kephart, 1955). وبالإصافة إلى ذلك، افترص "كيفارت" Kephart أن حميع صور وأشكال التعلم تقوم على النمو الإدراكي - الحركي، عا أدى إلى انساع دائرة اهتام هذه الجهاعة من النظرين لتشمل ختلف أوجه التعلم احركي

كما اشترك "وليم كروكشانك" William Cruickshank أيصاً مع "ستراوس وويونر" Werner & Strauss في دراساتهما وأمحاثهما، ثم طبقوا ما توصلوا إليه من نتائج على الشباب دوي "الإصابة الدماغية السيطة"، طبقاً للمصطلح الذي نطلقه عليها اليوم. وركر "كروكشابك" على القامية للتشتت والشاط الرائد، وخلص إلى توصيات باستحدم بعص

الاستراتيحيات المتربوية والتعليمية لهؤلاء الصغار. وكانت هذه هي همزة الوص المفاهيمية الحاسمة في الصياغات العالمية لتعريفات صعوبات التعلم، نظراً لأن هذا المفهوم، بجاب الفصل الدي أقترحه كل من "ستراوس وويرنر" بين مختلف أنواع التأخر العملي، قد رود الباحثين في المحال بمبرر منطقي لتعريف هذا الاصطراب كإعافة منفصلة نماماً. وكان كتاب كروكشابك معنوان "طريقة تدريسية للأطهال ذوي الإصابة الدماغية والنشاط الزائد" ,Cruickshank هو أحد الكتب الرائدة المؤثرة في دلك الوقت وبا يجتص نتعليم لأفراد ذوي صعوبات التعدم. وتقدم النافذة الإيصاحية (١-١) معض لتوصيات لمفترحة لتعليم الأطهال ذوي الإصابات الدماغية).

النافذة الإيضاحية (١-١)

توسيات تربوية وتعليمية مبكرة في مجال صعوبات التعلم؛

Early educational recommendutions

فيها بلي الموصبات التربوية والتعليمية اللي قدمها في الأساس "ستراوس" و"ويونر" ثم نقحها كروكشانك فيها بعد. والحدير بالذكر أن هناك تشامهات كثيرة بين هده التوصيات والعديد من الاستراتيجيات التي سيخدمها في يومها هذا. فلقد أوصى "كروكشانك" ببيئة تحترل فيها المثيرات وتشمل العناصر الثلاثة النالية:

- ١. حقض الضوضاء والأصواء الخارحية والمثيرات المشتتة في الحجرة الدر سية.
- تجهير الأرضيات بالموكيت أو السجاحيد بحيث تقلل الصوضاء، والحرص على عبق أرفف الكتب، وتجهيز الحجرة الدراسية بحواجز فاصلة تمع الطفل من رؤية المثيرات الأحرى.
- ٣. إرار مهام التعلم إما باستحدام الأقلام الملونة أو اخطوط الكبيرة أو الكتابة بخط محتلف

وتهدف هذه البيئة إلى عزل المشتتات في مهام النعلم مع إبراز المهمة المحددة المطلوب إتمامها كأن تكتب بألوال براقة لافئة بالانتناه، وهذا يؤدي إلى ريادة الوعي بالمثيرات النعليمية المحددة. وتنصمن الماده التعليمية ألوانا مراقة بحيث تكتب كلمة و حدة فقط أو كلمتال من بص القراءة في الصفحة. وكان يتوقع أن تؤدي هذه البيئة إلى نشجيع لطفل على الانتباه لمهمة التعلم مع عزل المشتتات قدر الإمكان.

وكان يفرص أن هذه اسيئة التي تخبر، فيها لمثيرات بحانب المواد التعليمية اللافتة يمكن أن تؤدي إلى تدعيم قدر أفضل من الانتباء والتحصيل. ولكن لم تظهر البحوث والدراسات فاعدية مثل هذه الانتكارات في ريادة مستوي التحصيل

اصعاب النظرية اللفوية Language theorists

اهتم أصحاب اسظرية اللعومة أيضاً -إلى حد كبير بالتدخلات التربوبة والتعبيمية وأساليب القياس القائمة على المحرة الدراسية. على سبين المثال، فإن " صمويل كبرك" Samuel Kirk، المذي درس مع أحد رملاء "صمويل أورتود" وعمل بالمدرسة التدريبية لإقليم Wayne، أحرى دراسة تتبغية طويلة الأمد عن استخدام اللغة لذي الأطمال ذوي التأخر العقلي. وكان الإنجاز العطيم الذي حققه "كبرك" هو إصدار "محتبار القدرات النفس لعوية" لائدة الينوي Kirk, McCarthy & Kirk, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities ولاية الينوي والذي كان مصمها لمتعرف على أوجه القصور اللغوي القائم على السمع والإنصار، والذي يؤثر بالسلب على ستوى التحصيل في محتلف المواد الدراسية وكان هذا العمل يقوم عن افتراض مؤداه إمكانيه صياعة توصيات تربوية تستخدم مع الاستراتيجيات التعليمية بالمحترة الدراسية. ولقد عمن "كبرك" أيضا في العديد من المنشات الحكومية خلال الأعوام بالحسمة لنسياسة العيدرائية في الحمسينيات والسبيات، فأصبح بدلك آحد القرى المؤثرة في تطور عدا المحان. وكان" كبرك" أول من استخدام مصطلح صعوبات التعلم الذي صاعه عام الحردة

وخلال تلك الفترة، بدأ "هيلمر مايكبست" Helmer Myklebust عمله مع الأطفال الصم حيث ركر على صطر بات اللعة المنطوقة. ويكن سرعان ما اتسعت دائرة اهتهاماته لتشمل اللعة المكتوبة ومهارات القراءة، وبادى بالتعليم من حلال المثيرات السمعية أو البصرية طبقا لمستوى الطالب في كل منهي. وحلال فيرة السبعيبات والثهابينيات، أطهرت نتائج المحوث والدراسات أن المدريب محدد العناة سواء السمعية أو البصرية لم يؤت ثهاره المرجوة ،(Hammill) ولكن مفهوم (1993: Moats & Lyon, 1993; Vaughn & Linan-Thompson, 2003) المثيرات السمعية والبصرية لم يول يستحدم في محال صعومات التعلم.

الرحلة الثالثة - مرحلة الاندماج بين القائمين على المجال

The consolidation phase: The field becomes unified

نادر ما يمكن تحديد المراحل التاريجية المتباعدة سعة، ومرعم دلك يسكن التأريخ لهذه المرحلة منذ أوائل عام ١٩٦٢. ففي هذا العام، انفقت عملف مجموعات الدعم المهتمة بالأطفال ذوي المشكلات المحتلمة عن التأخر العقلي على موحيد جهودهم كتربويين مهتمين بصعومات التعدم. ولفهم مجال صعومات التعلم الموم مصبح من الضروري الإلمام بالأحداث السياسية في تلك الحقية الرمنية.

تولى "حول كنيدي" John F. Kennedy رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة مل 1970 إلى 1977، وكان أول رمز حماهيري في مثل هذا المنصب يقر صراحة بالتأخر العقلي كأمر واقع في حية أسرته، حيث كانت أخه روزهاري كنيدي مصابة بالنأخر العقلي. وقد أشأ "كسدي" مكتنا قوميا لقطاع الأطفال المعاقيل لوزارة لصحة والمعليم والرفاهة الأمريكية للإشراف على تمويل المحوث العلمه على الأهراد ذوي الإعاقات. ولقد فتح ذلك لباب مدئياً للتمويل الحهاهيري للخدمات الموجهة للبحوث في مشكلات الطلاب دوي الصعوبات المختلفة للتمويل الحاهيري للخدمات الموجهة للبحوث في مشكلات الطلاب دوي الصعوبات المختلفة المحددة، أو التأخر اللغوي، ودلك بعدم توصل المنظرين في ذلك الوقت إلى اتعاقى على مصطلح الربيف بصم هذه الحالات ولفترة قصيرة كان هماك احتمال أن يستبعد هؤلاء الأطفال من عوبلات المحوث والبرامج، وكان أولياء الأمور قنقين من تجاهل أطفالهم ذوي مشكلات التعلم بمحتلف صورها وأشكالها.

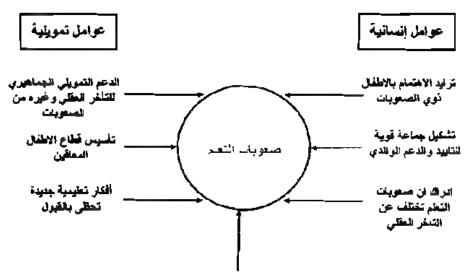
التمريف الأول لصعوبة التعلم The first definition of learning disability

لقد كار "صمويل كيرك" كمدير هذا لقطاع الحديد واعياً هذه المحارف الوالدية، ولذلك أصدر تعلياته بضم الأطفال دوي الإصابة الدماعية والإصابة الدماعية البسيطة والتأحر السعوي وغيرها إلى الأطمال ذوي الإعاقات، وقد زود هذا القرار – العاملين في هذا القطاع المبرر السياسي والاقتصادي لتأسيس هوية جماعية فوية تربط بين الآباء من دحبة والمهنيين فيها يتعلق بالأطفال الدين يعانون من هذه المشكلات، ويحلول أوائل عقد الستينيات، بدأ العدس من المهنيين من احية أخري في إدراك وحود عنصر مشترك بين هذه المشكلات الإدراكية والمعوية وهو عدم القدرة على النعلم لأسباب لا تتعلق بالدكاء أو العوامل البئية، وكان السبب على ما يبدو هو أن أية إصابة معية في المنح أو الحهاز العصبي المركزي تؤثر على طريقة معالحة الطفل للمعلومات وبناء على ذلك، عقد مؤتمر في شبكاغو كان " كيرك" المتحدث لبارز فيه، وأوضى باستحدام مصطلح صعوبات التعلم سعيث يتضمن جميع الأطفال دوي المشكلات الإدراكية أو اللغوية أو كليهها. وفيها يلي التعريف الذي صاعه ومتد لمصطلح صعوبة التعلم: كلف أو اصطراب أو تأخر نهائي في واحدة أو أكثر من عملبات الكلام أو اللعه أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو الحساب، تمجم عن إصابة دماغية محتملة أو اصطراب وحداي أو سلوكي أو كليهها وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (Kirk أو كليهها وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (كلامه أو كليهها وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (كلامه أو كليهها وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (كلامه أو كليهها وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (كلامه أو كليهما وليس تأخراً عملياً أو حرماً حسياً أو بعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية أو سلوكي

.(1988

ويلاحظ أن هذا التعريف، مثله مثل المحكات التي طورها "ستراوس"، يستبعد التأخر العقل كسب عتمل لصعوبات التعلم ويعترض أيصا أن سبب الم الديم يكمن في الإصابة الدماعية أو سوء توطيف لمخ، والعديد من التعريفات اللاحقة لمصطلح صعوبات التعلم تستحدم بفس هذه المفاهيم.

وبدء على هذا التاريخ السباسي الموجر، للاحظ أن العوامل التي أدت إلى التصامن في محال صعوبات النعلم تبيع بشكل أساسي من ثلاثة حوالت هي: العوامل الإنسانية، والعوامل المحثية، والعوامل الاقتصادية أو التمويلية. ويصور الشكل (١-٣) هذه العوامل



ايهد عنصر مشترك بين مختلف الأطفل و هو تلغر في يعض الهوائب السلوكية أو الكلامية أو الدراسية دون سبب واضح

عوامل بحثية الشكل (١-٣)

عوامل مرحلة الاندماج

وفيها بلي كلمة عن كل واحد من هذه العوامل نشيء من الإيجاز فقد كانت العوامل الإسانية Human factors في هذه المرحلة تتضمن الوعي المترايد من حانب المجتمع الأمريكي محاجات محتلف فئات غير العادين. وليس من المصادفة أن يظهر أول اهتهام قومي بالأطفال دوي الصعوبات في نفس العقد الذي ظهر فيه الاهتهام القومي بالحقوق المدنية للأقليات، أي في

قره الستينبات. وثمة عنصر إسباني اخر وهو تشكيل مجموعات قوية للدعم الولدي تسعى إلى الحصور على التمويل للبحوث والدراسات لتى تتناول مشكلات الأطفال.

وانشقت العوامل المحثية Research factors من المحوث والدرسات التي أجريت من قل أولاً، خلال فترة السنيبيات، حيث تقبل الماحنون في المجال الفرق بن صعوبه المتعلم والنائخر العفي وأدى هد القبول المند إلى إدراك كون صعوبات المعلم إعاقة مستقلة بذاتها حديرة بالاهتمام المحثي. ثانباً، وجد الماحثون عنصرا مشتركا بين مختلف مجموعات الأطفال وهو عدم القدرة على المعلم دون سبب و صح، والتي كان يفترص أن ترجع إلى إصابة معينة في المح أو الجهاز لعصبي لمركزي.

و ما العوامل الافتصادية أو التمويلية Funding factors فتمثل المجموعة الثالثة من العوامل في هذه المرحمة التاريخية. فلقد أدرك نختيف المجموعات لمهتمة بالتأخر اللغوي والمشكلات الإدركية المصرية أنها يجب أن تنجد في مجموعة واحدة قوية حتى يمكنها صهان التموين من الحكومة. ولقد رود قصاع الأطفال المعاقبن بآلية تموس للخدمات المقدمة للأطفال المصنفين صمن فئة صعوبات التعلم.

ويمش هذا التصامن بين الأحراب المحتلفة المهتمة بقصية صعوبات التعلم حجر الراوية والمعلم الواصح لأساب عديدة أولاً، ترجع جذور المرحلين الباريجيين الأوليين تقريبا إلى أنشطة مختفة من جانب لعديد من الباحثين، ولكن هذه لمرحلة الثالثة ترجع جذورها إلى الأحداث السياسية. وقد الطلقت مرحلة التضامن من الاجتماع المنعقد عام ١٩٦٢ الذي سبق أن أوضح أسبابه السياسية والاقتصادية. وانتهت هذه المرحلة أيضا بحدث سياسي حدير بالذكر ومع تمرير قابون التعليم لجميع الأطفال لمعاقين لعام ١٩٧٥، ١٩٧٥ الأطفال دري بالذكر ومع تمرير قابون التعليم المحميع الأطفال لوي يبض عنى حق التعليم لحميع الأطفال دري الإعامات. وقد أطهر المنظرون مرازا وتكرازا العليعة السياسية لمفهوم صعوبات التعلم (عن Hammill 1993; Moats & Lyon, 1993) ويظهر لحبة الارتقاء بالتربية الحاصة، ١٠٠١ و ١٩٠٥ التريخية وبالإضافة إلى ذلك، فمن خلال ذلك التصامن بين المحموعات المختفة، انحد المهيون وأولياء الأمور المهتمون نقصية صعوبات التعلم في قوة سياسية كان يإمكانها أن تسهم في زيادة الوعي والسمويل لقومي لتعليم الأطفال دري صعوبات التعلم.

ثانيا، حلال هذه المرحلة، ترايد عدد الباحثين بشدة لدرجة يصعب معها تسحيل جميع الحطوات التي اتخدوها وبالإصافة إلى ذلك، تبددت الشائية بين المطرين اللغويين (أصحاب النطرية الإدراكية-البصرية النطرية الإدراكية-البصرية

الحركية) إلى حد ما فلفد تحول تركبر المطرين إلى صباعة تعريف ملائم لصعوبة التعلم وتحديد حصائص هذه الثنة. وأخيرا، فإن الاجتماع المعقد عام ١٩٦٣ قد أسفر عن إنشاء رابطة للأطمال ذوي صعوبات النعلم والتي بطلق عليها الآن رابطة صعوبات التعلم (LDA). ولقد أصبحت هذه الرابطة إحدى المظهات الأكثر فاعلية المهتمة بتعليم هؤلاء الأطمال. ومع انطلاق هذه الحياعة المشطة سياسياً، أصبح محور التركير الأساسي ينمثل في إدراك هذه الصعوبة حديثة العهد.

وحلال مرحلة التضامن، ازدادت الحاجة إلى تأسيس هوية قومية للأفراد ذوي صعوبات العلم. وكان من الضروري صياغة تعريف ملائم يحطى بالقبول وتحديد المحكات القائمة على هذا التعريف لضراب النمويل لتعليم هؤلاء الأطفال. ومن ثم، أفصت البحوث المكثفة إلى تعريف معبول بالنسبة لحميع الأطراف المعنية بجدد بصورة ملائمة بحموعة الأطفال الذين بجتاجون إلى تلقي المساعدة الإصافية. ولقد قامت الجمعية القومية للأطفال والكبار المقعدين متصامية مع المعهد القومي للأمراص العصبية برعاية قوة عمل بهدف صياغة تعريف ملائم. وفي عام ١٩٦٦، قام "كليمنتس" S.D. Clements فائد قوة العمل باقتراح تعريف يقوم على الأمثلة المكرة للماحنين المارين "ستراوس وكبرك" واختارت هذه المجموعة استخدام مصطلح الأطفال دوي الإصابة الدماعية السيطة (MBD) وصاعب تعريفها كالأتي

هم الأطفال أصحاب الذكاء العام قرب المتوسط أو المتوسط أو هوق المتوسط الذين يعانون من صعوبات معينة في التعلم أو السلوك نتراوح بين طعيفة إلى حادة، والتي ترتبط بالحراهات الأداء الوظيفي للحهاز العصبي المركزي وقد تبحلي هذه الالحرافات في شكل مريج من أوجه الفصور في الإدراك أو التصور العقلي أو اللعة أو الداكرة أو تركير الانشاه أو الالشفاعية أو الأداء الوطيعي الحركي. (Clements, 1966).

من الواصح أن هذا التعريف يتصمل العديد من أوجه التعريفات المبكرة التي وردت على مدار دريح هـذه الصعوبات. وتتصمل هـده الأوجه التركير عـلى الربـط دين مشكـلات التعلم من جهة والمشكلات في المخ أو الحهـاز العصبي المركـزي من جهـة أخري، أو على الدكاء العام المتوسط أو فوق المتوسط والإدراك واللغة والتفكير والانحرافات السلوكية.

التعريف الفيلرالي المبكر: The early federal definition

تحملت ورارة التربيه الأمريكية مسؤولية تمويل برامح التربية اخاصة، وأسفر ذلك عن تشكيل اللجه الاستشارية الفومية للأطفال المعافين عام ١٩٦٨. وطهر تعريف يضم جميع الأطفال الدين يحتاجون إلى الخدمات مع استبعاد منخفضي التحصيل الذين لا يربط ضعف أدائهم الدراسي بالإعاقات أو الصعوبات. واقترحت هذه اللحنة بقادة "كيرك" التعريف التالي لصعوبات التعلم

"يطهر الأطفال ذوو صعوبات المعلم الخاصة اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجيه الأساسية التي تتدحل في الفهم أو في استخدام اللغات المنطوعة أو المكتوبة، وقد يتحلى دلك في اضطرابات الاستهاع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئه أو الحساب، وتتصمن هذه الاضعرابات الحالات التي سبقت الإشارة إليه مش الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماعية البسيطة، وعسر القراءة والحبسة الكلامية اليثية وعبرها، ولا تتصمن مشكلات التعلم التي ترجع بصعة أساسية إلى الإعاقات النصرية أو السمعية أو احركية أو التأخر العقلي و الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي". (Kirk, 1988).

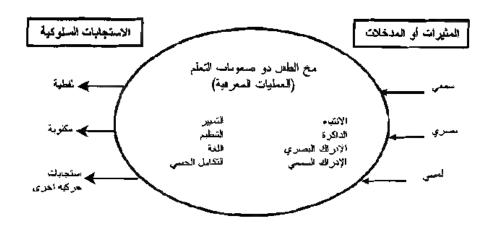
والفارئ لهذا المعريف يلاحظ أن بعض جوانب هذا التعريف تشبه مع التعريفات السابقة ويتصمن دلك التشابه التركير على الصعوبات القائمة عي العقة إضافه إلى الصعوبات الإدراكية، والتركير على العمليات المعرفية (وتلك التي تعرف بالعمليات السكولوجيه الأساسية للتمكير)، مع ففرة لاستبعاد الأطفال ذوى الصعوبات الأحرى. وتستخدم أيصا عبارات مثل "قد بتحلي ذلك في" و"واحدة أو أكثر"، مما يؤدي فيها بعد إلى العموص في المعنى لحقيقي للعريف. وهذا التعريف مهم حدا بظوا لصهوره في توقيت التشريع الفيدرالي. ولقد تم دمج هذا التعريف في القابون العيدرالي لصعوبات التعلم لعام ١٩٦٩، وبالإصافة إلى ذلك، أصبح هذا التعريف نمودجا تشتق منه معظم الولايات تعريفانها لصعوبات التعدم في الفترة من ١٩٧٣ إلى ملويف نمودجا تشتق منه معظم الولايات تعريفانها لصعوبات التعلم. وكان عن الواضح الولايات حدمة الأطفال ذوي محتلف الإعاقات بها فيها صعوبات التعلم. وكان من الواضح الولايات حدمة الأطفال ذوي محترف صعوبات التعلم حتى تحدد الأطفال الدين مجتاجون إلى الخدمات، كل ولاية نحتاج إلى معريف صعوبات التعلم حتى تحدد الأطفال الدين مجتاجون إلى الخدمات، ومعظم هذه الولايات كان يبطر إلى التعريف الفيدرائي بعام ١٩٦٨ كنمودج لهذه التعريفات المكرة لصعوبات التعموبات العموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات المكرة الصعوبات التعموبات المبعوبات المبعوبات التعموبات المبعوبات الولايات كان يبطر إلى التعموبات الفيدرائي معام ١٩٦٨ كنمودج لهذه الولايات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات التعموبات المبعوبات التعموبات التعموبات التعموبات المبعوبات المبعوبات المبعوبات المبعوبات المبعوبات التعموبات المبعوبات الم

التناثير المتلاشي للنظريات السابقة :

Declining influence of the early theorist

مع مهاية مرحلة الاندماح في سنعينيات القرن العشرين الماصي، بدأ تأثير المنظرين السابقين في التلاشي وعند النظر إلى أصحاب النظريات السابقة في مجال صعوبات التعلم بأثر رجعي، للجد ن هناك تشبهاً بير المنظور النصري – الحركي ومنظور القصور اللغوي والمنظور البيورولوجي أو العصبي. فكل سها كان يقوم على قصور معرفي مفترض ؛ وهو إصابة الجهار العصبي المركزي وهذه الأوجه للقصور في المعالجة المعرفية أو القصور البصري أو الإدراكي – الحركي، وكان وقصور الانتباه أو الذاكرة أو اللغة بدورها كان يعتقد أنها تؤدي إلى الإحفاق المراسي، وكان يمترض أنها تشكل أساس صعوبات التعلم. ومن ثم، فإن هذه المنظورات للمعالجة المعرفية كانت حبعها قائمة على المنظور الطبي، من حيث افتراض أن التعلم يكمن في داخل الطفل وليئة التعلم وكان هؤلاء المنظرون يعتقدون أن القصور في وليس في التفاعل بين الطفل وليئة التعلم وكان هؤلاء المنظرون يعتقدون أن القصور في ألمح هو العامل المسب لصعوبات التعلم. وكان يعتقد أن العمليات المعرفية تحدث في المح هو العامل المسب لصعوبات التعلم. وكان يعتقد أن العمليات المعرفية تحدث العمليات المعرفية المركزي وتشمس اللعنة والذاكرة والانباء والإدراك داخل لحهار العصبي المركزي، وتوصح الشكل (١-٤) التصور الإدراكي وتحدث العمليات المعالجة المعرفية، حيث تؤثر المثيرات على المح والجهاز العصبي المركزي، وتحدث العمليات السيكولوجية الأساسية في المح، ويقوم الطالب بإصدار استحانة معلوكة معينة.

وينعين عليك -كمعلم- عند مدء دراستك في هذا المحال أن تتذكر أن الباحثين المكرين الذين يمثلون حذوره الباريخية الموعة أيدوا مختلف معاهيم المعالحة المعرفية أو العقلية. فمثلا، كان المنظرون المعربون يعتقدون أن التأخر اللغوي هو الذي يسبب الصعوبات، بينها كان المنظرون المصربون - الحركيون يعتقدون أن هذه الصعوبات مرجع إلى مشكلات في الإدراك. وكان المتحصصون في العلوم العصبة يعتبرون أن جميع مشكلات التعلم ينبع مصدرها من داحل المح. ويمكن تجميع هذه الآراء فقط في صوء إدراك طبعة النظرة إلى الصعوبات بعد أن حسمت مسألة وصع تعربه لها وبالإضافة إلى ذلك، فعي خلال فترة الأربعبيات والحمسيبات، كان هؤلاء لمنظرون على وعي بالفررق بين هذه المنظورات الموعة، ولذلك لم تشأ منظورات مختلفة في الحقيقة (Hammill, 1993) وعلى الرعم من أن هناك الكثير من أولياء الأمور وغير المتخصصين لا يزالون يدركون صعوبات التعلم بطرق تتعق مع المنظورات المبكرة للمعاهة



الشكل (١-٤) وجهات نظر أصحاب النظريات المبكرة

الطع يبدو أن هاك أنهاط عديدة من الندحل البورولوحي في بعض حالات صعوبات التعلم (Leonard, 2001, Sousa, 2001)، ولكن لم تتلق أي من هذه المنظورات المبكرة تأييداً واحدا لصلاحيتها في محال صعوبات المعلم. ومن الممكن أن يعاني الطلاب الدين تصفهم المدارس حاليا في فئه صعوبات التعلم من هذه احالات الفائمة على المنظور الطبي، برحم عدم توافر طرق حاسمة لتقييمهم في المدارس في يوما هذا وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعض فيات الندريب التي تقترحها هذه المنظورات قد تكون دت فيمة بالنسبة لأطفال معيس، برغم عدم تأييدها على المستوى البحثي بالسبة للطفل المتوسط ذي صعوبات التعلم (Hammill, 1993).

وفي هترة السبعيبيات من القرن العشرين، مدأ أغلب المظرين والمهنيين المتحصصين في محال صعوبات التعلم في مواجهة حقيقة أن هذه المطورات غبر صاحة إلى حد كبر ومن ثم تحصح للمساءلة وبالنسبة لأعلية الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في الفصول اخاصه المنوم، لا يمكن صاد التركيز على هذه الافتراضات للقصور المعرفي، وبسبب الفشل في البرهان على صدق أي من منظورات المعالجة لمعرفية، طهرت وجهات نظرية أخرى (1993 Hammill).

ومحب عبيك كمتخصص في هذا المجال أن تدرك أنه برغم خفوت تأثير هذه المنظورات، إلا أن الكثير من المنظرين في هذا المحال قد أصروا على امتراصاتهم. وبناء على دلك، فإن اعتقاد أن معض الأطفال لمبهم إصابة دماعية قابلة للقياس تؤدي إلى صعوبات التعلم يظل توجيها بطريا بواحهه كثيرا في هذا المحال. وبالإضافة إلى دلك، بعتقد الكثير من المطوين والمعلمين أن

الأشعلة العلاجيه تحناح إلى أن تبنى عل الاستراتيحيات التي اقبرحتها هذه المنظورات للمعالجة.

وفضلا عن دلك، ومع استمرار الاهتهامات بالبعريفات في محال صعوبات التعلم، فإن التركير على المعالجة المعرفية أو المعاجة السيكولوجية قد يعاود الظهور (1993, Hammili, 1993). وقد تؤدي أبصا الخبرات المتزايدة في دراسة عمليات التعلم القائمة على الدماع (التي نقدمها بمريد من الوضوح في المصل الثاني من هذا الكتاب) إلى معاودة ظهور هذا التركير ، 1001 (Leonard, 2001). Sousa, 2001, Shaywitz & Shaywitz, 2006).

نشأة نظرة جديدة: النظور السلوكي:

Emergence of new view: The behavioral perspective

مع حفوت وتناقص تأثير المظرين اللغويين والبصريين - الحركيين خلال الحزء الأخير من هذه الفترة، بدأ ظهور المظرين السلوكيين في محال صعوبات التعلم. ولقد كان الفكر السلوكي يسهم بدرجه صئيلة حدا في المراحل المبكرة لتطور هذا المجال. وفي خلال مرحلة التضامن (أو الاندماح) فقط بدأ المبطرون السلوكيون في التأثير في التعليم والتربية الحاصة بطريقة دات دلالة ومعزى وأهمية .

وآية ذلك أن تأثير المكر السفوكي حلال لحرء الأخير من مرحلة النصامن (أو الاندماج) كان مكتما وعميقا. ويمكن التعرف على هذا التأثير بطرق عديدة. أولاً، أن هذا التأثير المسلوكي (أي التركير على سلوكيات معينة قابلة للقياس ونست العمليات المعرفية) أدي يل حفوت سيطرة النظريات النصرية - الحركية ونظريات القصور اللغوي في المترات الملكرة. ثانياً، أن لغة النظرية السلوكية (أي الأهداف والعرامج المتربوية والتعليمية الفردية) بدأت في الانتشار في بجال لتربية الحاصة لدرجة أن النشريع الفيدرالي وقوانس الولاية التابعة له تحت كتابته بعبيرات مسلوكية وهد كان يعني صرورة صياعة خطه تربوية فودية لتحقيق الأهداف والغايات القائمة على المحكات الموضحة الفائمة للقياس. وكل هذه المعاهيم والمتطلبات تنبع من الفكر السلوكي.

وأخيرا، ارداد في هذه الفترة النركير على تدريس مهارات معية، وذلك بدلا من التدريب على عارين الإدراك المصري والسمعي، وبناء على ذلك، تغيرت العلاحات المبكرة القائمة على الحجرة الدراسة للطلاب دوي صعوبات النعلم شكل كبير حلال السنوات القليلة في أواخر مرحله التصامن، ومع نهاية هذه المرحلة، أصبح المنظور السلوكي هو صاحب التأثير الأكبر في هذا المحال، إلى درحة أن قانون التربية الخاصة تحت صباغته باستخدم مصطلحات ومفردات علم النفس السلوكي

لقد كا علياء النفس السلوكيون يميلول إلى النظر إلى الآراء لسابقة في جال صعوبات التعلم مدرحه من الشك، فكالوا يرون أن التعليم في فصول الترسة الخاصة في حاتهم اليومية مهارات معينة بمكن أن يستحدمها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة في حاتهم اليومية (Hammill, 1993). وعلى عكس الآراء روجهات النظر والنظريات المبكرة للمعالحة المعرفية، فإن المنظور السلوكي كال تصوراً إدراكياً متكاملاً لصعوبات التعلم. ويقترح المنظور السلوكي صعوبات سفة رئيسية أن أساس القياس والعلاج مانسة لجميع الطلاب بمن فيهم من دوي صعوبات لتعلم يحد أن يكون المهارات المدرسية المحددة التي تشكل قوام لمنهج المدراسي وي حين أن مؤيدي المنظر الإدراكي النصري قد اسطاعو معالجة أخصاء قيد الحروف لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من حلال نزويدهم بمختلف النصميات اهندسية لمتدرب على عملية النسح، صعوبات التعلم من حلال نزويدهم بمختلف النصميات اهندسية لمباشرة باستخدام حروف معينة، من مهام التوصيل أو ألغاز إيجاد الحرف الناقص، وذلك بهدف إبرار الفرق أو التمييز بن الحروف. وكان التركيز على المهارة المحددة التي مجتاج الطالب إلى إتقانها، وليس عملية إدراكية أساسية داحلية

وفي الحقيقة، كان التركيز المتزايد على هذا المنظور السلوكي ثمرة مباشرة لفشل المنظورات المسكرة للمعالحة المعرفية في تزويد العاملين في المجال مفنيات علاجية ناجحة وذات دلالة لريادة المقدرة أو الكفاءة الدراسية كما ركز المنظور السلوكي أيصا على القياس الدقيق للمهارات الدراسية إضافة إلى المحليل أو التشريح الملائم للمهمة التعليمية المتوقعة من الطعل.

فعلى سيل المثال، يعد تطبيق الاحتبارات محكية المرجع Uniterion -referenced testing أحد الفنيات المرتبطة بالمنظور السنوكي. ويرى المنظرون الذين يستخدمون هذه الاختبارات أن نشخص صعوبات النعلم وعلاجها يحب أن يقوم على المهارات المراد إتقانها، وبناء على دلك، يصبح من الضروري وجود قياس قدم على المهج الذي يدرسه الأطمال دوو صعوبات النعلم، كما يصبح من الصروري كذلك اسبعاد المهاهيم المبهمة مثل قياس الدكاء وأنهاط القدرة المعرفية لأعراض تربوية. وتسخدم مصطلحات عديدة لإلقاء الضوء على هذه الحاجة للتركيز على المهارات ومنها: القياس القائم على المنهج، والتدريس المتقن، والميس الماشر واليومي، والبعليم المباشر، وقياس المهارة، ويتناول المصل العاشر من هذا الكتاب هذه الندخلات السلوكية بمريد من التقصيل.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هنبات التدريس التي يوهيي به المنظور السلوكي لا تقتصر على الأطمال ذوي صعوبات التعلم. فهي مفتبسة بصورة أساسية من نواح أخرى أكثر تقليدية للتعليم مثل البحوث والدراسات التي أحريت في تعليم القراءة والحساب بتلاميذ المرحلة الانتدائية. وبالإصافة إلى ذلك، تستخدم في مجال البحوث المختصة بالاستراتيجيات العلاجية المستخدمة مع الأطفال منحفضي التحصيل عبر ذوي صعوبات التعلم. ومن ثم، ففي خلال فترة السبعينيات والنابييات، كانت فصول الأطفال دوي صعوبات التعلم القائمة على هذا المطور مشابهة جدا لفصول القراءة ومنون اللعة للقراء متخفصي التحصيل، وبدأ القليل من المطور مصابحة عن الحاجة الحقيمية للتعليم المحصص للطلاب دوى صعوبات التعلم.

وبطبيعة الحال ، لا يمكن إغفال التأييد البحثي للعديد من هذه الهنيات التعليمية القائمة على المنظور السلوكي. فمنذ بداية السبعينيات، حاءت الدراسات البحثية لمؤيد الفنيات التي مستخدمها المنظرون والمعلمون السلوكيون (Hammill, 1993: White, 1986)، واستمر ذلك النأبيد حتى يوما هذا. وبالإضافة إلى دبك، فإن حقيقة كون المنظور السبوكي أحد المنظورات المؤثرة في مجال صعوبات النعلم في يوما هذا تعزى إلى قوة المحث في هذا المجال. وكانت المحوث والدراسات المؤيدة بصفة خاصة هي تلك التي أجريت في كل من التدريس المتقن والتعليم المائم (Hammill, 1993; White, 1986).

المرحلة الرابعة - مرحلة التوسع في الخدمات:

The expansion phase: Services widen

مع تمرير الفانون العام PL 94-142 لتعليم جميع الأطفال المعاقبن في عام ١٩٧٥، حدث ريادة كبيرة في الخدمات المخصصة للأطفال دوي صعوبات التعلم، مخلال هذه المرحبة، أشئت فصول التربية الخاصة في جميع أنحاء البلاد للطلاب دوي صعوبات التعلم، مما أرضى المهنيين وأولياء الأمور الذين كانوا يناصلون بشدة من أحل الحصول على الاهتمام والتمويل والتعدير البحثي هذه الفئة من التلاميد وكان يتم تفديم الخدمات مجانا للطلاب ذوي الصعوبات طما للشريع المهدد إلى والقوانين التابعة له.

طُهور مشكلات تعريف صعوبات التعلم والتعرف على أملغال هذه الفلة: :

Definition and identification problems arise

ولكن برغم هذا التوسع الكبر في الحدمات، استمرت مشكلة تعريف صعوبات لنعلم عتورق الكثيرين في هذا المجال. فعند تمريز القانون العام PL 94-142 لتعليم جمع الأطمال المعاقين، قدرت نسبة الطلاب بفئة ذوي صعوبات انتعلم في عمر المدرسة ب ٢/، وأشير إلى هذه النسبة في المشروع المبدئي للقانون وليس في صيعته النهائية (1985 Chalfant, 1985). ولكن نظرا للعبارات المهمة في التعريف الفيدرالي لصعوبات انتعلم، تصاعف عدد الأطفال المصنفن في هذه الفئة بدرحة كبيرة. عن سيل المثان، مع حلول عام ١٩٨٣، وصل تعداد الأطفال في المدارس العامة المصنفين ضمن فئه صعوبات التعلم إلى ٨٠٣٪ (Chalfant, 1985)، وهي سبة أعلى بكثير من تلك التي كانت متوقعة في الأساس ومع حلول عقد التسعيبات، وصلت هذه ألسنة إلى ٥٠ (Hallahan, 1992)، وفي عام ١٩٧٨ أيضا، فإن ٢٩٪ فقط من جميع الأطفال المصنفين ضمن فئة الإعاقات كانوا دوي صعوبات بعلم وتضاعف هذه النسبة إلى حد كبير في وما هذا.

ففي ٢٠٠١، قدرت سبة الطلاب ذوي صعودت التعلم ت ٥٠٠ (عن لجنة الارتقاء مالتربة الخاصة، ٢٠٠١). وكانت هذه النسة المرتفعة تستلرم زددة التمويلات الفيدرالية والمحلبة لتزويد هؤلاء الطلاب بالخدمات. وكنتيجة لدلك، كانت النسب المتزايدة عمل اهتهام المسئولين الميدراليين عن إدارة ميزابيات الخدمات التعليمية. وبشكل واصح، كانت تعريفات المدولة لصعوبات انتعلم شديدة الإبهام ولا تسمح بالتعرف على الطلاب دوي صعوبات التعلم بدقة وكانت وكالات التمويل مضغوطة بشدة بطرا لريادة الحاحة إلى التمويل لتزويد أفراد هذه العنة المتزايدة لحدمات التربية الخاصة (Hallahan, 1992)، واللجلة القرمية المشتركة لصعوبات التعدم، ٢٠٠٥)

وساء على ذلك، بجد أنه في نفس التوقيت لذي تأسست فنه الخدمات النزبوية للطلاب دوي صعوبات التعلم في الفترة ما بين ١٩٧٥ ، أصبح البحثون والمسؤولون فلقين من أن يصنف أي طفل درجاته صعيفة في القرير المدرسي ضمن فتة صعربات التعلم. فسرعان ما فامت الولايات بزيادة الحدمت. وفي الوقت نفسه، فإن الناحثين والمهارسين الدين تعين عليهم التعرف على الأطفال دوي صعوبات النعلم أصبحوا أكثر قلقا من الأعداد المتزايدة هؤلاء الأطفال.

ومن ثم، نحد أنه في منصف مرحلة التوسع في نقديم الحدمات بدأت حدور المرحلة الناريجية التالبة وهي مرحلة الاقتصاد في الحدمات. فانصح أن تمويلات الولاية والحكومه الفيدرالية المخصصة للإسهام في تعليم هذه المجموعة من الأطفال لا تكمي لدعم البرامح لحميع الأطفال ذوي الصعوبات الأكاديمية (المدرسية). وكان من الصروري صياعة تعريف أكثر إحكاما يسمح بالتعرف الملائم عنى الأطفال دوي صعوبات لتعلم وبيس أي طفل ينخفض تحصيله الدراسي.

ولذلك يمكن القول أنه كانت هناك استحابات عديدة لمشكلة اتساع دائرة التعرف على الأطفال دوي صعوبات التعدم، نقدمها بالترتب الزمني لها. أولا، حضع تعريف عام ١٩٦٨ للمراجعة والتعديل السيط، وذلك في السحل الفيدرالي لعام ١٩٧٧ وفيها يلي التعريف المعدل لصعودت التعلم.

تعني "صعوبة التعلم النوعية" اصطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية المتصمنة في فهم أو استحدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي قد يتجل في عدم القدرة على الاستهاع أو التفكر أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسائية. ويشمن المصطلح تلك الحالات مثل الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماعية، والاحتلال الطهيف في الوطائف الدماغية، وعسر القراءة، والحجبة الكلامية النهائية ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال دوي مشكلات التعلم النائجة بصمة أساسية عن الإعاقات المصرية أو الصعلة أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاصطرابات الانععالية أو احرمان المبثي أو الثقافي أو الاقتصادي (U.S. Office of Education)

ويذكر كل من "ريسكلي وهوست" Reschly and Hosp (٢٠٠٤) أنه بحبول عام ٢٠٠٣ كانت إحدي وأربعين ولاية لا نزال تقيم تعريفها لصعوبات التعلم على هذا التعريف الفيدرالي

لعام ١٩٧٧، مما يبرز أهميه هذا التعريف. وبالإصافة إلى دلك، فإن معطم المكونات الرئسية للتعريف ظلت مشنقة من التعريفات المبكرة. وبكن الحكومة فشنت في تحديد المحكات التي تنظيق عليها عبره "العمليات السيكولوجية الأساسية" ومن ثم، كان محك التعرف الوحيد القابل للقباس هو عائمه "الاضطرابات". وقد قامت معظم الولايات بتفعيله باعباره التباعد بين القدرة العقلية العامة (كما تقيسها اختبارات الدكاء) ومستوى التحصين الدراسي في إحدي المراد الدراسية وطبقا لهذا العريف، فإذا كان الشاعد كبيرا بين القدرة العقلية العامه ومستوى التحصيل، فإن هذا يدل على أن الطفل لا يصل إلى أقصى قدرته الدراسية، ومن ثم يفترض وحود صعوبة نعلم

ومند ذلك الحير، عارصت العديد من المنظات سودج التباعد كآلية للتعريف الوضيفي (عن الحنة الارتقاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠١، ومجلس صعوبات التعلم، ١٩٨٧)، وذلك الأن مثل هذه النباعدات كثيرا ما تتضمن الأطمل منخفضي التحصيل ذوي المشكلات السلوكية أو الذين بوفضون عود أداء الواجب المزني المطلوب منهم ويتصح أنه لا ينبغي أن بسارع في تصبيف الأطمال الذين لا يحاولون -عرد محاولة - أداء الأعمال المكلمين مها ضمن فتة صعوبات المعلم نظرا إلى أن لتربية اخاصة ربها لا تمثل صرورة بالنسبة لهم وقد لا تكون مضمونة في تلك الحالات. ومرة أحرى تعلل هذه المشكلة تؤرق الكثيرين من العاملين في مجال صعوبات التعلم في بومنا هذا (عن لحنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم أن التعلم، ٢٠٠٥).

والاستحابة لثانية لمشكلة اتساع دائرة النعرف على الأطفال دوي صعوبات التعلم هي نشكيل اللحنة القومة المشتركة لصعوبات التعلم (NICLD) في أواخر الثهابينيات. ويتكون هذا المحس من أعضاء من محتف المنطات المهنية وتشمل الرابطة الأمريكية للسمع واللغة والكلام، ومجلس صعوبات التعلم، ولم ابطة الدولية للقراءة، ورابطة الأطفال ذوي صعوبات لتعلم، وهطاع الأطفال ذوي اضطر بات التواصر، وجعية " أورتون" لعسر القراءة واقترح هذا المجلس تعريفاً لصعوبات التعلم يختلف عن التعريفات الأحرى المبكرة في العديد من لأوجه الأسسيه، وذلك على النحو التالى.

"صعوبات النعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة عير متحانسة من الاضطرابات التي تتحلى في صعوبات كبرة في اكتساب واستحدام فدرات السمع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة أو التمكير المنطقي أو الحساب. وتكمن هذه الاصطرابات داخل الفرد، ويفترص أن تعزى إلى إصابة في الحهار العصبي المركزي، وقد تحدث على مدار دورة حياته. وقد تنشأ مشكلات في سلوكيات تنظيم الدت والإدراك الاجماعي و لنفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم، ولكنها

لا تمثل في حد ذاتها صعوبة تعلم. وعلى الرعم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع حالات الإعاقة الأحرى (مثل الإعاقة السمعية أو التأحر العقلي أو الاضطراب الوجداني الخطير) أو المؤثرات الخارحية (مثل الفروق الثقافية أو التعليم عير الكافي أو غير الملائم)، إلا أمها لا تمنج عن هذه الحالات أو ملك المؤثر ت." (Hammil, 1990).

وبلاحط أن هذا النعريف يحدد فئة توحد في جميع المراحل العمرية للفرد، في حبى أن التعريفات المكرة كانت تركز فقط على الأشخاص في عمر المدرسة. ولا يستبعد هذا التعريف أيضا بالتحديد العملات دوي معامل الدكاء الأقل من المتوسط ولكه فقط يقرر أن صعوبة التعلم ربها لا تنتج عن معامل الذكاء المنحفض . ويعد هذا التعريف أحد التعريفات المنكرة لصعوبات التعلم في فترة السعيدات (Hammill, 1990)، ولكنه لم يسفر عن مراجعة عريضة لتعريفات الولايات لصعوبة التعلم.

وبرعم أن طرح هذه النعريفات العديدة لصعوبات التعلم قد بندو محرجاً، إلا أنه يسهم في القدء الصوء على أهمية وصعوب تعريف هذا المصطلح. ولكن يجب أن يتضمن التعريف تحديداً نمود حياً للحصائص الأساسية التي تشكل صعوبة التعلم، ومن ثم يمكن أن تسع إجراءات التشحيص المعلبة من التعريف. ولكن مجال صعوبات المعلم قد أخفق على المستوى التاريخي في هذا الصدد (عن لجمة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١ و Weinberg, 1999)

على سبل المثال، ينافش "سبجل" Siegel) قضبة يقدم فيها عدة طلاب سجامعة بوسطن لدليل على وحود صعوبات التعلم لديهم ويطالبون بتعديلات تشمل مدائل لمقرر اللغة الأجنية. وعدما رفضت حامعة بوسطن هذه التعديلات، لجأ هؤلاء الطلاب إلى القضاء وكسوا القضبة، وكان حزء من ذلك يرجع إلى حقيقة عدم وصوح تعريف صعوبة التعلم. ومذكر "سيحل" (1999) أن جامعة بوسطن نفسها قد استخدمت إجراءات متباية للتعرف على لطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك دون اتعاقى تام على ماهية الخصائص التي يجب قباسه، وكان يطلق على هدا الغموض في التعريف وإجراءات التشخيص لطلة الحامعة ذوي صعوبات التعلم اسم الغموض "الموضوي"، مى يوحي بالحاحة إلى تعريف أكثر دقة. وأنت في الوقت الحالي كمارس مندئ في مجال صعوبات التعلم يجب عليك الإلمام بالتعريفات المتدفقة المناب للمصطلح ثم تطبيق المصطلحات وإجراءات القباس المستخدمة في ولايتك أو إدارتك سببا للمصطلح ثم تطبيق المصطلحات وجراءات القباس المستخدمة في ولايتك أو إدارتك التعليمية حين تطوير مصطلحات وجراءات أخرى أكثر دقة. وبالإصافة إلى دلك، فنظرا لحداثة قامون تعليم الأفراد دري الإعافات، سوف تتغير التعريفات وإحراءات القياس مرارا وتكرارا

للتعرف على الصلاب دوي صعوبات النعلم ,Fuchs, Fuchs & Compton, 2004, Mellard, التعرف على الصلاب دوي صعوبات النعلم ,Deshler & Barth, 2004, Mellard, Byrd, Johnson, Tollefson & Boesche, 2004 والمحنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

نشأة نظرية جديدة؛ ما وراء العرفة؛

A New theory emerges: Metacognition

خلال مرحلة التوسع، وكتبجة لعدم الاكتفاء بالمنطور السبوكي، طور عدد من الباحثين منظوراً بديلاً لصعوبات التعلم، والذي يعرف حالبا بالمطور ما وراء المعرفي. ويعود المصل إلى "جوريف تورحيس" Joseph Torgesen) في النظور المكر لممطور ما وراء المعرفي، ودلك على الرعم من أنه كان هناك باحثون آخرون قاموا بصياغة فروض مشابهة في المعنى الرعم من أنه كان هناك باحثون آخرون قاموا بصياغة فروض مشابهة في نفس الوقت تقريباً (Kavale & Forness, 1986). ويقترح هذا لمنظور بصمة أساسية أن الأطمال دوي صعوبات التعلم لا يمكنهم تطوير استراتيجيات مخطيط المهمة واستراتيجيات تنميدها، تلك الاستراتيجيات التي تتطلبها بعض لأعمال المدرسية، وذبك لأسباب معرفية ووجدانية عديدة. ويتمركز هذا المنظور أعني ما وراء المعرفة - حول تصور إدراكي بحثي يطلق عليه "ما وراء المعرفة" Metacognition ، والذي يقترح أن الأطفال بحتحون إلى التمكير في حطعهم وأنشطتهم والتحطيط لهذا التفكير وهذه الأشطة، ودلك حتى يمكنهم إكمال المهام التعليمية المعقدة.

على سسل المثان، عبد إكمال إحدى المهام فإننا بشكل عام مصوغ الأنفسنا عبارات مختلفة عن هذه المهمة. وقد استعرض "تورحيسير" (١٩٧٧، ١٩٨٠) الدراسات المحثيه التي تفترح أن الأطهال دوي صعوبات التعلم لا بعطون الأنفسهم مثل هذا المعلم الذاتي مفس الدوام أو درسة لدقة مثل الأطهال الآخرين. وأوضح "تورجيسير" أن الطلاب دوي صعوبات التعلم كثيرا ما يكونوا عير مشتركين أو تشعين في حهودهم التعليمية، واستخدم مصطلح "المتعلم عبر لنشط" Inactive learner كأحد النصورات الإدراكية المبكرة لهذه الفكرة (1977). ولهد صم "تورجيسير" أيصاً العوامل لوجدانية والشخصية في هذا المظور، حيث افترح أن ولهد صم "تورجيسير" أيصاً العوامل لوجدانية والشخصية في هذا المظور، حيث افترح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أكثر مبلاً الاسخفاض مفهوم الذات لديهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الخفاض محاولاتهم لتحطيط المهمة التعليمية بنجاح. وأخيرا، مجمل هؤلاء الأطفال وجهات ضبط خارجية إلى حد كبير (معمى أنهم يرون أن العوامل الحارجية هي الني تنحكم في درحاتهم ونحاحهم الدراسي فبعزونها إلى سوء الحط أو ربي أهواء المعلم). خلاصة لقول أنه إذا

كان الطالب ذو صعوبة انتعلم يعتقد بشكل عام أنه ليس بإمكانه إكيال المهمة وأن إكياله لها ليس بالصرورة أن يكون محل تقدير وإثابة فإنه لن يرى حدوى من محرد بذل المحاولة

وفي صوء ما اقترحه " مورجيسين" للسبية الثنائية Dual causality، بمعنى حدوث صعوبات التعلم نتيحة لكل من الأسباب لمعرفية والأسباب الوحدانية الشخصية، يمكن أن نظر إلى قطاع عربص من المحوث في عال صعوبات التعلم كناتج مباشر لهذا المنظور ما وراء المعرفي. فالعديد من علماء النفس المعرفيين أعادوا إحياء دراساتهم للداكرة والانشاه على فئات الأفر د دوي صعوبات التعلم تحت مطلة هذا المهوم، وذلك في جهد منهم لتصوير نوعيات التعليم الذاتي المودي بدقة، تلك التي يرود بها الطلاب دوو صعوبات التعلم أنفسهم عند التقيد منهم التعلم (Hallahan & Sapona, 1983, Torgesen, 1980, Torgesen & Licht, 1983). كما فام عدد من المنظرين أنضاً بدراسة مفهوم الدات ووجهة الضبط وعزو النحاح لدى هذه المنات (Bender, 1985; Bender, Rosenkrans & Crane, 1999, Torgesen & Licht, 1983)

وهكذا يمكن القول أن البحوث والدراسات التي أحريت على حصائص التعلم لدى الأعمال دوي صعوبات التعلم جاءت مؤيدة شكل عام للمنظور ما وراء المعرفي الذي يرى الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير فادرين على الارتباط بالمهمة التعليمية على المستويين المعرفي الطلاب في المافعي (Torgesen, 1980). وعلى سبيل المثال، أوضح الباحثون أن مثل هؤلاء الأطفال بفصلون الانتعاد عن المشاركة في المهمة، وذلك مقارنة بعبرهم مس عبر دوي الصعوبات بفصلون الانتعاد عن المشاركة في المهمة، وذلك مقارنة بعبرهم مس عبر دوي الصعوبات المعلم قصورا في مهارات الذاكرة والانتباء، تلك المهارات التي تيسر عملية التعلم & (Ramussen, 2005).

وبسبب الدر سات البحثية المهمة التي أجريت في هذا الصدد، تطورت العديد والعديد من الفنيات التعليم القنيات التعليم الفنيات التعليم الفنيات التعليم الفنيات التعليم الفنيات التعليم الفنيات التعليم (Bender, 2002; Hallahan & Sapona, 1983) ملقد طور "دوبالد ديشلر" Deshler ورملاؤه (Deshler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984) سلسلة من استراتيجيات التعليم الني يمكن استخدامها مع طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعليم، وتتصمن هذه الاستراتيجيات رمورا يسهل تدكرها ندل على حطة محدة بتبعها الطلاب في موقف تعلم معين. وتناقش هذه الاستراتيجيات للتعلم بمريد من التفصيل في الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب.

كدلك قام "دانييل هلاهان" Daniel Hallahan وزملاؤه (Hallahan & Sapona, 1983) منطوير يمكن عن طريقه تعليم الأطفال ذوي صعوبات البعلم مراقبة سلوكهم الانتباهي بأنفسهم. ويرود هذا النظم بصيغ أسئلة ما وراء معرفية يتمرف الأطفال على طرحها على أنفسهم باستمرار مثل: "هل أبا منته؟". ويؤدي استحدام هذا الإجراء بشكن كبير إلى زيادة السلوك الانتباهي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bender, 2002). ويشرح المصل الحادي عشر من هذا الكتاب بالتفصيل استراتبحيات مراقبة الدات وغيرها من الاستراتبجيات ما وراء المعرفة.

لقد كان للمنظور ما وراء المعرفي صيت كبير وشهرة واسعة في مجال صعوبات التعلم لأسناب عديدة أولا، لقد أيدت الدراسات البحثية الاستراتسحنات التي طورها هذا المطور وأشنت فاعليتها. ثانيا، يسح هذا المظور ميزة تحصيص البرامج للأطفال ذوي الصعوبات وأخيراً، فإن هذا التركير على مدخل استراتيجيات النعلم Learning-strategies approach يواريه اتجاه مشامه يركز على المهارات ما وراء المعرفية عند جميع التلاميد.

وبرعم التأييد المتزايد للمنظور ما وراء المعرفي، إلا أنه تعرص للعديد من الانتقادات. أولا، لا يعدم هذا المنطور أي طريقة بمكن ب التعرف على الطفل ذي صعوبات التعلم، على سبيل المثال، فإن قدر كبير من البحث في الذاكرة، والانتباه، ومفهوم الذاب، ووجهة الضبط لدى الأطفار منحفصي التحصيل وعيرهم من المعاقين ذهنيا بوازي نتائج البحوث التي أحريت على الأطفار ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعني صعوبة التمييز بين هذه المحموعات، ويتصح من الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن ذلك أنه إذا كان المظور ما وراء المعرفي لا يرودنا بآلية لنميير الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن عبرهم من الأطمال العادين، فإن هذا المنطور سوف يبدأ في فقدان تأثيره في هذا المجال مثله في دلك مثل منظورات المعالجة المعرفية لسابقة والمنظور السلوكي.

ثانيا، أشر "هاميل" Hammili (199٣) إلى أن هذا المنطور ما وراء المعرفي يعاني من الكثير من المشكلات المائلة نتلك التي آثارت قلق منظورات المعالحة المعرفية السابقة. فبالتحديد بيدو أنه من الصعب، بل يمكن القول أنه من المستحيل كي قال " هاميل "، قياس العملية "ما وراء المعرفية"، مثلها كان الأمر بالسبة للعمليات المعرفية في فترة سابقة. ولكن يمكن ملاحظة أحد العروق المهمة. فنخلاف ما قام به نعض لمنظرين في فترة السبعينيات، فإن المنظرين ما ورء المعرفيين يمومون دائمًا تنفيل متغيراتهم باستمرار ،وينتزمون بنتائج الدراسات التي تبرهن على فاعلية العلاجات المقترحة (Hammil 1993).

المرحلة الغامسة - مرحلة الاقتصادي الغدمات (مرحلة خفض النفقات):

The retrenchment phase

مذ عام ١٩٨٨ تقريباً، بدأ ميدان النربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم على وحه الحصوص في دحول مرحلة من الاقتصاد في الخدمات، وتؤرخ هذه الفترة مند عام ١٩٨٨ نظراً لأنه في ذلك العام تلاشت حالة السرور التي ارتبطت سابقاً بمرحلة التوسع، وكانت هناك العديد من العوامل التي أوحت للقادة في مجال صعوبات التعلم بصرورة بدل درحة من الحماية للمجال من أحل بعائه، فلقد أظهر العديد من الكتاب حقيقة أن بقاء هذا المجال كان معرضاً للمساءلة في أحبان كثيرة (عن لحنة الارتفاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١؛ Mather & Roberts، ٢٠٠١).

وفي هذا الصدد يمكن تحديد عاملين على الأقل أسها في ظهور مرحلة خفض النفقات في تاريخ صعوبات التعلم. العامل الأول، نظرا لمشكلات التعريف واتساع دائرة التعرف على الأطمال دوي صعوبات انتعلم والتي طلت عبر محلولة حتى أواخر الثانييات بل وحى يوما هذا، طلب هذه القصايا تؤرق المحال عدة تربد عن ثلاثين عاماً (عن لجنة الارتقاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠٥، و1993, Hammill، اللجنة لقومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥، الحاصة، ٢٠٠٥ وهذه المسألة على درجة عالية من الإشكالية بطراً لأنه بدول تعريف ملائم لن توجد طريقة بمكن مها نسكين الطلاب بماعلية في الحدمات أو استبعادهم من خدمات أخرى نظرا لعدم لياقتهم. ولطالما بعرص مجال صعوبات التعلم للانقاد سبب هذا الافتقار إلى وحود تعريف ملائم (عن لحنة الارتفاء بالتربية الخاصه، التعلم للانتقاد سبب هذا الافتقار إلى وحود تعريف ملائم (عن لحنة الارتفاء بالتربية الخاصه،

والعامل الثاني قد يكون أكثر إشكالية، وهو الاتجاه بحو فصول الدمج Zigmond, 2003) فعي الحزء الأحير من مرحلة التوسع، درداد القلق من الأعداد المتزايدة للمطلاب المصنفين في فئة صعوبات التعلم، وبدأ المسؤولون في البحث عن طرق لحدمة هذه الأعداد المتزايدة من انطلاب دوي صعوبات التعلم، وكانت "مادلين ويبل" Madeline Will الأعداد المتزايدة من انطلاب دوي صعوبات التعلم في منصب سكرتير مساعد لمكتب التربية المخاصة وخدمات التأهيل بوزارة التربية والتعليم بواضطون، هي المي اقترحت ضرورة تقديم الحدمات لنطلاب دوي الإعاقات السبطة بدون إبعادهم عن المجري الرئيسي للتعلم (دون عزلم عن المصول انطاسه). ولقد أدى دلك إلى بدء الاتجاه نحو "دمج" Inclusion جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم لعام والذي يطنى الآن طوال البوم الدراسي.

ورما يكون من المهم الآن تقديم شرح موجر نطبيعة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم ففي مرحلة التوسع، كان هناك ميل بحو التعرف على الطفل ذى صعوبة التعلم ووضعه خارج الفصل العادي لمدة حصة أو حصتين بوماً لترويده بالحدمات في فصل لمتربية الخاصة ويمكن بعده أن يعاود الطفل حصوره في الفصل النظمي بفية اليوم. ولكن مع ترايد أعداد الطلاب المصمين في هذه الفئة، نزايدت أعداد فصول التربية الخاصة المطبوبة وارتمعت تكاليفها. ومن ثم، فإن أحد المبررات المطفة للدمح هي احاجه إلى تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب دون زيادة عدد فصول التربية الحاصة. ومن هنا كانت أول ولادة لممهوم فصوب الدمح.

ففي الفصل المدمج، يحصر كل من معلم التعليم العام ومعلم لتربية الخاصة معا بحيث يقتسهان الحصص على مدار اليوم الدراسي (Magiera & Zigmond, 2005) وسمح دلك بتلقي الطلاب دوي صعوبات التعلم الحدمات الصرورية من معلم التربية الخاصة لمدرب جيد دون معادرتهم الفصل العادي. ويفترض أن يقدم المعدم ذو لخبرة في صعوبات التعلم حدماته في قصلي أو ثلاثة من فصول التعليم العام وبذلك تتحفض تكلفة التربية الخاصة ونفقاتها

وقد أعرب الكثير من الباحثين في بجال صعوبات التعلم عن قلقهم من الفصول المدمخة والتي قد لا نلبي احتياجات الطلاب دوي صعوبات التعلم بشكل ملاتم (Mather &). وأعربت أيضاً العديد من المنظهات لتي ترعى هذه العثات من الطلاب عن قلقها من مفهوم لدمج (عن لحمة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، ،٢٠٥٨). ومن تم فإن خطة التعدم المدمح قد واجهت اعتراصا وأصبحت عاملاً أساسياً في مرحلة الاقتصاد في الخدمات أو حفص النفقات .

ولكن هذا – على أية حال- لا يعني أن ينطر إلى الدمج باعتباره جالضرورة- صار بمصلحه الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فهناك العديد من الأسباب التي تجعلنا نرى أنه يمكن محقيق للبية أفصل لاحتناجات هذه الفئه من الطلاب في الفصول المدمجة، مقاربة ببرامج البربية الحاصة خارح الفصول البعامية أو فصول التعليم العام. وذلك للأسباب والعوامل التالية:

أولا، يبلاش الشعور السلبي بالوصم Negative stigma الناتج عن لدهاب إلى فصل النربية الخاصة، وبالأحص عندما بعمل المعلم مع أعداد كبيرة من الطلاب العاديين وغير العاديين. وفضلا عن ذلك، ففي العصول المدمحة المعالة، يميل المعلمون إلى العمل كماعدة مترابطة يفيد أعصاؤها بعضهم البعض، ويتحفص الشعور المخيف بالعزلة الذي كثيرا ما يراود

المعلم في الفصول التقليدية فالمعلمون في الفصول المدنجة يدعمون بعصهم البعص ويلحأون للعصهم لبعص حال طهور المشكلات، في حبر أنه إذا واحهت المعلم في الفصل التقليدي مشكلة سلوكية مثلا فإنه عليه التعامل معها سفسه أو رفعها إلى المدير ولا يول وحود هذه البرامح بؤرق الكثيرين في مجال التربيه الحاصه بشأن مستقس فصول الطلاب دوي صعومات المعلم، ويسهم في تعرير وندعيم فكرة الاقتصاد في الحدمات أو خفص الفقات.

آراء نظرية نافئة: Emerging theoretical views

حلال مرحلة التوسع، بدأت العديد من وجهات النظر أو الآراء النظرية الإضافية عن صعوبات التعلم في الظهور، ومن بينها المنظور البنائي Constructivism، ونظرية الدكاءات Multiple intelligences theory المتعددة Multiple intelligences theory، والتعلم المتوافق مع وطائف المح Brain على Multiple intelligences theory، وكانت هذه الأراء النظرية (Roberts, 1995; Mather & Icompatible instruction) وكانت هذه الأراء النظرية حديثة العهد، مثلها مثل المطور السلوكي سابقاً، بقوم على أساس المحالين الواسعين لعلم المصر وعلم النفس التربوي، ولا تقتصر على مجال صعوبات التعلم، ومن ثم فهي ليست مجرد بطريات في صعوبات التعلم، ولكنها بطريات واسعة النطق في التربية والتعدم شكل عم طبقت مؤجرا على محال صعوبات التعلم، ونظرا لحداثه هذه التطورات، فإما لا يمكما تحديد تأثيرها الكلي في الوقت الحلي (Moats & Lyon, 1993). ولكن يجب على الطلاب في هما لمجال التمرف على هذه المفاهم وفهم حمياتها التي هي موضع للنفاش من قبل محتمم الماحثين والمعدمين العامدين في مجال صعوبات التعدم.

وفي الفقرات التالية عرض لنلك المفاهيم الثلاثة أعني المطور البنائي، ونظرية الذكاءات المتعددة، والتعلم لمتوافق مع وضائف الهج

(١) المنظور البنائي أو الاستدلالي – نقترح المنطور السائي أنّ المتعلم ينشئ معرفته ساء على المعلومات السابقة في محرونه ويربط بين الأفكار والحقائق والمفاهيم (Poplin. 1988). ويعثل هذا المعلور السائي نظرق عديدة رد فعل، وربها رفض لمفاهيم المعطور السلوكي، ولا تتصمن موسوعه تلك الموضوعات مثل تحليل المهمة، والأهداف السلوكية عالية المتحديد. وأحد المفاهيم التي نشأت من هذا المنظور في الحقيقة هو معهوم "الفكر الكلي" "Holistic thought"، والدي يؤكد أن لفهم الحقيقي يبيع من التصور الإدراكي للكل وليس فهم الأجزاء أو المكونات. وطبقا لما دكره "بوبلين" Poplin (١٩٨٨)، أحد مؤيدي المظور البنائي، يقوم التعلم المعلم

على تمكين المتعلم من اكتشاف معاني حديدة، والربط بين الأحداث، وليس تلقي المعاني التي يعرصها الآحرون. ويوحي هذا التركيز على العلاقات البيبة والمعاني التي يكتشفها الطلاب مصرورة أن يقوم التقييم والتقدير على أساس أنشطة الحياة اليومية، وأن يتصمن أبصا مكونات المي اهتهامات الطلاب وتزيد من دامعيتهم، ويهتم المظرون البنائيون - كجهاعة بحثية بصريقة حل الطلاب للمشكلات. ولكن يرى البنائيون أن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية أو مداخل استراتيجيات المعرفية أو مداخل استراتيجيات المعرفية أو مداخل استراتيجيات المعرفي الذي تحدثنا عنه سابقاً.

أصم إلى ذلك أن هناك العديد من المتصمنات أو النصميات التعليمية للمنصور النائي بحيث تشمل: التركيز على حل المشكلات الواقعية التي تنفق مع اهتهامات الصلاب ومبولهم وداهعيتهم وحلولهم الذائبة. ويجب بناء بصورات ومفاهيم جديدة تقوم على المعاهيم التي تعلموها سابق، مع تركير اهتهامهم ليس فقط على تعلم لمادة الحديدة ولكن أيضا على كيفية حدوث هذا النعلم. والدريس الحيد هو التوجيه التفاعلي الفعال للطلاب بحو البحث عن المعاني وليس مجرد شرح مواد المنهج لمحددة مسقا

ولعد حاز المنطور المنائي على تأييد الكثيرين (Moats & Lyon, 1993)، ولكننا لا نستطيع في الوقت احالي تحديد مدى تأثيره في المجال نطرا لحداثته ولا توجد متضممات أو تضمينات واصحة حتى الآن أيضا لهذا المنظور في كل من التقييم والتعليم في مجال صعوبات التعدم.

(٢) الذكاءات المتعددة - منذ أوائل القرن العشرين الماصي، طهرت العديد من الآراء المتعرضة عن الدكاء. فإذا استرجعت مقررات علم النفس التربوي التي درستها من قبل سنجد أن البطرة السائدة للدكاء في المجتمع الغربي كانت بطره موحده بسياً وهذا يعني أنه كان يتم البطر إلى الذكاء العام باعتباره امتدادا للقدرة و لتي بمكن قيامها عن طريق تقييم معامل الدكاء. ومن ثم، نشأ مفهوم درجة معامل الذكاء باعبارها المحدد الوحيد المهم للقدرة علي التكيف، وكان لذلك تأثيره في محال صعوبات التعلم بالإصافة إلى الجوالب الأخرى لعدم النفس التربوي أفضا وفي ميدان التربية الخاصة. على سيل المثال، فإن أحد أوجه عملية التقييم والبعرف عن الطلاب دوي صعوبات المعلم هي تحديد معامل ذكائهم العام.

وعلى النقيص، كثيرا ما رأى بعض الباحثين والمنظرين أن الذكاء في الحقيقة يكون دائياً متعدد الأوحه، وأن بداحل كل هرد فدرات محتنفة في حوانب مختلفة، وأن هذه القدرات المختلفة ليست ها علاقة ذات دلالة ببعضها البعض. ومن هما مجتمل أن يمتلك الفرد الواحد العديد من القدرات شديدة التنايس في محتلف المحالات مثل اللغة المكتوبة في مقابل الحساب وفي مقابل المهارات الموسيقية

وعلى مدار المائة عام الماصية، رأى الكثير من الماحثين والمنظرين أن الذكاء الذي يقاس عن طريق اختبارات معامل الدكاء المقننة ليست له علاقة دات دلالة بالإبتكار (.1995, Stanford, 2003 في اختبارات معامل الدكاء المقننة ليست له علاقة دات دلالة بالإبتكار (.1995, Stanford, 2003 متفرد البناء والتركيب، وإنها يجب قياس العديد من أنهاط القدرات المختبقة للوقوف على صورة حقيقية للمقدرة الكبية للطفل في التعامل مع بيئته. وأحدث الأعهال القائمة على هذا المنطور هي مؤنفات " هاوارد حاردير " التعامل مع بيئته. وأحدث الأعهال القائمة على الدكاءات المتعددة. علقد حدد "حاردير" (١٩٨٣) في البداية سبعة أنواع من الدكاء هي اللعوي، والمنطقي – الحركي، والموسقي – الإيقاعي، والمصري – المراعي أو المكاي، والجسماني – الحركي، والمنطقي ويبطر إلى النخصي، والداخلي الشخصي، ثم أضاف دكاة ثامنا هو الذكاء الطبيعي ويبطر إلى كل نمط من أنهاط هذه الدكاءات المتعددة بشكل مستقل نسبا، ويعترض أن يكون الفود مرتفع القدرة في جابس أو أكثر وأقل قدرة في باقي الجواب.

وعد تطيق بطرية الذكاءات المتعددة في محال صعوبات المعلم، وجد كل من "هيرن وستون" Hearne & Stone (1940) العديد من الأدلة على أن منظور الذكاءات المتعددة يمكن أن يكون أكثر ملاءمة في محال صعوبات التعلم مقاربة بالأراء الأخرى الأكثر استاتيكية أو ثباتا و لقائمة على المههوم الأحادي للذكاء العام. فمثلا بعتمد التقسم في جمع المورد المدراسة تقريبا إلى حد كبير على المهم اللعوي أو المنطقي الرياضي، فإدا كان أحد الطلاب موهوباً بشدة في القلرة الموسيقية ويعرف الموسيقي أفصل من أي طالب آخر في المدرسة ولكنه لا يستطيع قراءة أسئلة الاحتبار في هذه المادة فإنه سوف يرسب فيها (1995 Hearne & Stone) ويرى "حاردس وأحرون" (Hearne & Stone, 1995) أنه يجب تغييم جميع مظاهر الذكاءات المتعدد معتلف صورها ثم ستخدامها كأساس للتعليم وتقييم الطلاب في المدرسة وبالإضافة إلى مختلف صورها ثم ستخدامها كأساس للتعليم وتقييم الطلاب في المدرسة وبالإضافة إلى خطيط برنامج تعبيمي قائم على هذه الإيجابيات أو أوجه القوة لذي هذا الطفل. وهذا المفهوم يمكنه بالطبع أن يحدث ثورة في التربية، وهذا ما يفترحه الكثير من الباحثين (Bender, 2002)

ولقد بافش العديد من لباحثين نطبيق نظرية الدكاءات المتعددة في محال صعوبات النعملم ولقد بافش العديد من الماحثين نطبيق نظرية الدكاءات المتعددة في محال المفهوم لم يحرز (Bender, 2002, Elias, 2004, Stanford, 2003)

تطوراً إلى درجة كبرة، ومن ثم فإن منظور الذكاءات المتعددة لم يحط بعنول واسع حتى الآن في عال صعوبات التعلم. ولكن يقترح مؤيدو هذا المنظر أنه قد يكون مفيدا بصورة خاصة في عال صعوبات التعلم نظرا للتناين الكبير بين الطلاب ذوي صعوبات لتعلم في مختلف المواد الأكاديمية الدراسية، بالإضافة إلى الحاحة إلى تنويع الأساليب التعليمية في فصول التعليم العم كي تناسب هؤلاء المتعلمين وتتواءم مع احتياجانهم (, Bender 2002; Hearne & Stone). وفضلا عن ذلك، فإن معهوم الذكاءات المتعددة له تأثير كبير في التعليم العام في الوقت الحالي، ويفصح عن لحوء المعلمين إلى استخدام مجموعة من الأساليب متعلمية أكثر بنوعاً. ويحقق ذلك فائدة حاصة بالسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم المدمجين في هذه العصول (Bender, 2002: Elias, 2004; Tomlinson, 1999).

وبعد كتاب "كارول توميسول "Carol Tomlinson بعنوان "الفصل الفارق" مقيرح المعددة المتعددة فقيه تقترح المؤلفة صرورة أل ينوع المعلمول فنياتهم التعليمية لمحاطبة الذكاءات المتعددة المتنابنه التي تذحر المؤلفة صرورة أل ينوع المعلمول فنياتهم التعليمية لمحاطبة الذكاءات المتعددة المتنابنه التي تذحر المحرات الدراسية اليوم. ولقد تلقى مفهوم التعليم الفارق المعرصة لمعلمي التعليم العام المتياب والسعا على لمسنويين الإنليمي والدوي، حيث يمنح الفرصة لمعلمي التعليم العام والحاص بمعدوا إحماء أساليبهم التدريسية من حلال تطبيق نطق أوسع من فنيات التدريس في فصولهم وعلى الرغم من أنه يبدو أن هباك تركيرا مرايد على الذكاءات المتعددة والتعليم الفارق في التربية والتعلم مشكل عام (Bender, 2002)، إلا أنه من السابق لأوامه لحزم بأن هذه المداخل سوف تلعب دورا أمناسياً في تطور محال صعوبات التعلم.

(٣) التعلم المتوافق مع وظائف المنخ - عني أواخر السعيبات من القرن العشرين الماضي، تطور منظور ناشي، عن صعوبات التعلم وهو التعلم المتوافق مع وطائف المنخ (Bender, 2002; Sousa, 1995, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006; Sylwester, 1995). وقد بعد هذا بشكل أو باخر نشأة متجددة للمنظور البورولوجي (العصبي) في التعلم. فلقد أدت العديد من التعنيات لطبة مثل نقستي النصوير المقطعي بالنطائر المشعة PET وأشعة الرئين لمعاطيسي الوطيفي fMRI (والتي نناقشها بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني من هذا الكتاب) لل زيادة هائدة في فهمنا لكيفية حدوث النعلم في منح الإنسان والحهار العصبي المركزي.

وهذا لسبب يطلق على فترة تسعيبيات القرن الماصي "عصر بطور دراسات المح البشري" (Sousa, 1995, 2001)Decade of the brain

الممكن قبل حلول الألفية الجديدة ملاحظة عمليات النعلم في المح الحي، والتي يستدل عليها من خلال ملاحظة احتراق السكر في الخلايا العصبية. وبشار إلى هذا الكيان المحثي الناشئ في الوقت الحالي بنحوث النعدم المتوافق مع وطائف المح، ولقد مدأت هذه البنحوث في التأثير في عال التربيه والتعليم بشكل عام، ذلك أن العديد من المنظرين حوها إلى توصيات قابلة للنظيق داخل الحجرة الدراسية في فصول التعلم الانتدائي والثانوي (.1995, Sousa, 1995).

أما اليوم فئمة أساس أكثر رسوخا للحوث ودراسات التعلم لمترافق مع وظائف المخ، ودلك مقاربة بحال مفاهيم المنظور اليورولوجي التي كانت سائدة في فترة الستيبيات من القرب العشرين، نظراً لأن الناحثان الحاليين قد طموا معابيراً علمية أكثر صرامة في بحوثهم وحقيقة الأمر أنه ماك العديد من المفاهيم المتعمقة بالداكرة والتي قد حلت محلها نظريات أخوى تقوم على البيامات والمعلومات التي توافرت حديثا نتيجة لهذا الكيان البحثي. وبالتحديد، على الرغم من أن المنظرين كثيرا ما كانوا يتشككون في وجود فرق يميز بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد (Swanson, 1999)، إلا أن البحوث والدراسات الناشئة التي نناولت أساليب المعلم المنوافقة مع وظائف المخ تفترح وحود العديد من الأطوار الأحرى والمراحل لإضافية للداكرة (Sousa, 1995, 2001; Swanson, 999). وفضلا عن ذلك، أعبد تعريف مفهوم الدكرة فصيرة الأمد. ريفصل المطرون حاليا مفهوم الداكرة العاملة. وهدا يعني أنه حتى يمكن تحرين إحدى الحقائق سحاح في الدكرة لاسترحاعها فيها بعد (أي انتقاها من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الداكرة طويلة الأمد)، يجب أن يعمل الفرد في هذه الحقيقة المراد تحرينها، فيسند لها دلالة أو معنى معين (Sousa, 1995; Swanson, 1999). ويهذه انظريقة نسمح الذاكرة العاملة بالتحرين طويل الأمد للحفائق والمعلومات ومن نم استرجاعها فيها بعد. ولقد أجرى"لي سوانس" Lee Swanson على وحه التحديد العديد من المحوث والدراسات في مجال الذاكرة لعاملة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (راحم ما كته Swanson, 1999 في هذا الخصوص).

وهناك الكثير من الرواد الآخرين في هذا المجال، ومن بيهم " ديفيد سوسا" David Sousa (١٩٩٥) والرواد الآخرين في هذا المجال، ومن بيهم العرب (١٩٩٥) والريك جينسين " (١٩٩٥) Eric Jensen (١٩٩٥)، والدين قدموا مقترحات عديدة للكيمة التي تؤثر بها هذه المعلومات الناشئة عن عمية التمكير في طريقة عرض المعلم للمعلومات بعصول المراحل الانتدائية والثانونة على سيل المثال، يجب أن بركر المعلمون على ترويد تلاميذهم بالمهارسة اللفطية

المحقائق والمفاهيم، وذلك من خلال جعل هؤلاء الطلاب يناقشون هذه الحقائق والمفاهيم مع معصهم النعص (Sousa, 1995). وبالإصافة إلى دلك، يجب أن يمنح المعلمون تلاميدهم "فترة انتظار" Wait time بعد صرح التساؤل وقبل أن يطلب من أحد الطلاب إعطاء الإجابة وهذه الفترة الرمية التي نتراوح بين ١٠ - ١٥ ثانية تسمح حميع الطلاب بمعاجمة التساؤل في أدماهم، فينمكرون في محتلف الحلول المديلة، ثم نقوم أحد الطلاب في العصل بالإحابة وهناك مفترحات عملية للتعليم في يومنا هذا والتي نشأت من المعرفة المتنامية عن المنح وعملية التعلم.

ولا شك في أن الطريقة التي يشئ بها المعلمون بيئة النعلم في فصولهم سوف تتأثر بتلك المعلومات والبيانات الحديثة عن عمل المع الشري أثناء معالجة المعلومات. فمنذ أواخر التسعيبات وحتى بومنا هذا، كان المعلمول يحتمعون في ورش عمل لمناقشة موضوعات مثل "التعلم المتوافق مع وطائف الدماع" و"المنع المعلم" وغيرها. وفصلا عن ذلك، طبق "ديفيد سوسا" (۲۰۰۱) و"بيدر" Bender (۲۰۰۲) ملك المقرحات التعليمية الناشئة على الطلاب دوي صعوبات التعلم بصفة حاصة. ومن ثم، فإن منظور التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ، الدي كان له بالع الأثر في التعليم الابتدائي و لثانوي منذ عام ١٩٩٥ فصاعداً، يبدو أنه يؤثر بعس القدر في محال صعوبات التعلم في الوقت الراهن. وأي محارس في مجال التربية سوف يرى بوضوح تأثير مفهوم التعلم المتوافق مع وطائف الدماغ في العقود المقلة.

المرحلة السادسة - مرحلة إعادة الإحياء: مستقبل صعوبات التعلم:

The revitalization phase: The future of learning disabilities

نظراً للاهتهام بقصية الأعداد المترايدة للطلاب الذين يجتاجون إلى الترسة الحاصة، والدين تصل سبة المصنفين منهم في فئة دوي صعوبات التعلم إلى ٥٠٪، خصص الرئيس الأمريكي "حورج بوش" جنة للارتقاء بالتربية الخاصة Commission on Excellence in Special في عام ٢٠٠١، ودلك لمحاطبة المحاوف المتزايدة التي طهرت خلال مرحلة الاقتصاد في النفعات التي سبق الحديث عنها.

ولقد طلت هذه اللحمة تمارس عملها لمدة خمس وعشريس عاماً بعد تمريس القانون العام PL 94-142 الذي يعد أول تشريع فيدر لي يلرم بنعبيم جميع الطلاب دوي الإعاقات. وبناء على القصايا الذي أثيرت خلال مرحلة الاقتصاد في الحدمات أو خفض النفقات في التوقيت الحرح والمهم السابق الحديث عمه بذلت اللجنة جهداً ضخماً لتأسس مداولات بهدف إتاحة الفرص لإعادة الحياة لمبدال التربية الحاصة (عن لحنة الارتقاء بالتربية لحاصة، ٢٠٠١). وينجلي هذا

الحهد في بداية المرحلة المحدثة من تاريخ التربية الخاصة للطلاب دوي صموبات التعلم (مجلس الخهد في بداية المرحلة الحدثة من تاريخ التربية الخاصة Council For Exceptional Children). وتقدم الناهذة الإيضاحية (١-٢) النتائج الأساسية التي خلصت إليها اللحة.

النافلة الإيضاحية (١ ٢)

نتانج لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة:

Findings of the commission on excellence in special education

النتيجة رقم ١ – بزود قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات العامدي في المجال (DEA) سكل عام بالصيابات التشريعية الأساسية، مع إمكانية الموصول إلى هذه الفتات وتدعيمها. ولكن النظام التعليمي الحالي كثيرا ما يقدم العملية على البتائيج، ويعطي الأولوبية للإلمتزام البيروقراطي بعض النظر عن مستوى تحصيل الطلاب وتطورهم وغرجاتهم. وهذا النظام موجّه بالقواعد والفوائين المعقدة والمستبدات الكثيرة والمتطلبات الإدارية المتزايدة على حميع المستويات بها الأطفال وأولياء الأمور ووكالات التربية المحلية والإقليمية. وكثيرا ما يكود التأهيل للتربية الحاصة عاية في حدداته وليس وسيلة لتحقيق نعليم أكثر فاعلية وتدحل أقوى تأثيراً.

السبجة رقم ٣ – يستحدم النظام التعليمي الحالي نموذحا عفا عليه الزمن بترك الطفل حتى يرسب، وليس نموذحا يقوم على الوقابة والتدخل مكرا. فلا يصع النظام تركبرا كبير على الوقاية والتدخل مكرا. فلا يصع النظام تركبرا كبير على الوقاية والتدخل البكر والدقيق في المشكلات التعليمية والسلوكية والتدخل التوكيدي القوي باستخدام مدحل قائمة على البحث. وهذا يعي عدم تقديم المساعدة المبكرة التي تعد الأكثر فاعلمة للطلاب دوي الإعاقات. ويجب أن تقدّم الربية الحاصة للطلاب الذين لا يستجيبون إلى التعليم الملام، وطرق التدريس القوية المستحدمة في التعليم العام.

النتيجة رقم ٣- أطهال النربية الحاصة هم أطهال حاءوا من فصول التعليم العام وبرغم هده الحميعة الأساسية، بعتر التربويون وصناع السياسة هدين النظامين مفصلين، ويحسبون نكلعة التراسة الخاصة كرنامج معصل وليس كحدمات ملحقة نستوجب نفقات إضافية وفي مثل هذا النظام، كثيرا ما يتم التعامل مع الأطهال دوي الإعاقات ليس كأعصاء في مجتمع المعليم العام، والذبي يمكن تلبة احتياحاتهم التعليمية الخاصة باستحدام مداخل علمية، ولكن كأعصاء مفصلين هم تكاليف فريدة. وهذا يشجع التعرف الخاطئ وأساليب العزل الدراسي، ويعوق الجمع بين الموارد المتحقيق أكبر قدر محكن من الاستفادة منها في

المعلم. والمعليم العام والتربية الخاصة يتقسمان المسؤوليات عن الأطفال ذوى الإعاقات والصعوبات وهما ليسا بظامين متفصلين سواء على مستوى التكلفة أو لتعليم أو حتى التعرف على الطلاب ذوي الإعاقات.

السبجة رقم 1 - عدما بفشل الطفل في إحراز تقدم باستخدام أساليب التربية الحاصة، لا تترفر لأولياء الأمور للحيارات الملائمة أو الموارد المديلة. فأولياء الأمور يصعون في اعتبارهم مصلحة أنتثهم، ولكنهم في أحيال كثيرة لا يشعرون بالتمكن عندما يتخلى عنهم انتظام التعليمي.

النتيجة رقم • - في أحيان كثيرة كانت ثقافة الطاعة والإدعان تنشأ من خشية التعرض للمساءلة القانونية، مما يصرف طاقاتها عن الرسالة الأسمى للمدارس العامة وهي معليم كل طمل.

النتيجة رقم ٦ – العديد من الطرق لحالبه للنعرف على الأطفال دوي الإعاقات والصعوبات ينفضها الصدق Validity. والنتيجه هي التعرف الحاطئ على آلاف الأطفال كل عام، في حبن لا يتم التعرف عليهم على الكثير منهم، وأحيانا لا يتم لتعرف عليهم على الإطلاق

النتيجة رقم ٧ – يتطلب الأطعال دوو الإعاقات معلمين مؤهلين عنى أعلى مستوى. فيحتاج المعلمون وأولياء لأمور والقائمون على العملية المعليمية إلى الحصول على أفضل إعداد وتدعيم أو مساندة وتسمية مهية مما يمكنهم من خدمة هؤلاء الأطفال وتلبية احبياجامهم. ويجناج العديد من التربويين إلى الحصول على أفصل إعداد قبل دحول الفصل وأقصر الأدوات للتعرف على الاحتياجات مسكرا وعلى بحو من الدقة.

النتيجة رقم ٨ – أدت لبحوث والدراسات في مجال حاجات النربية الحاصة إلى ريادة السبيق القوي طويل الأمد، الدى يكون صروريا لتدعيم حاجات الأطفال والبربويين وأولياء الأمور. وفصلا عن ذلك، فإن النطام التعبيمي الحالي أحياما لا يعتق أو منفذ تلك النطبيقات لراسحة الفائمة على البرهال الدحثي.

النتيجة رقم ٩ – ينضرر عدد كبر جداً من الأصفال ذوي الإعاقات من تركيز النظام التعليمي الحملي على الطاعة والإدعاد للأوامر البيروقراطية وليس التحصيل الدراسي والمحرحات الاجتماعية.ولذلك يفشل كثيراً جد من الأطفال ذوي الصعومات والإعاقات والقلس جدا من هؤلاء الأطفال هم الدين يتحرحون بنحاح من المرحلة الثانوية أو ينتقلون

إلى فرص التوظيف لكامل، ودلك على الرغم من اشتراطات قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات المتعلقة بالخدمات الانتقالية ويرغب أولياء الأمور في نطام تعليمي موجه بالستائج يركز على احتياحات الطفل سواء أثناء الدراسة أو بعد التحرج.

وبداء على هذه النائح، أوصت الدجنة بإحداث الكثير من التعييرات الكاسحة في إجراءات التربية الخاصة. ولقد شرعت العديد من هذه التعييرات عند إعادة إصدار قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات (IDEA)، الذي صدق عليه الرئيس الأمريكي حورج بوش في ديسمبر ٢٠٠٤، ولكسا وأحياناً ما يشار إلبه بقانور تطوير تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) بعام ٢٠٠٤، ولكسا لأعراص تتعبق بالحدف من تأليف هذا الكناب سوف نستحدم مصطلح قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات للإشارة إلى التشريع المعدل. ومن بين لتعييرات العديدة المتصمنة في هذا التشريع، نحد أن أهم هذه التغييرات بالسبة للمهارسين في مجال صعوبات المعلم هي تلك التعديلات التي أحربت على كل من تعريف صعوبة التعدم وإجراءات التعليم ذات الصلة التي تستخدم في النعرف على الطلاب دوي صعوبات المعلم.

ونجدر الإشارة هما إلى أن تعريف صعوبة التعلم قد خصع للتعديل بحيث يسمع بلإدارات المدرسية باستحدام إحراء محتلف للقياس بلتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفيها يلي تفسير بسبط لهذه النقطة على الماصي القريب، كانت الإدارات المدرسية تستخدم التباعد بين دكاء الطفل ودرحاته بالمدرسة لتحديد وحود صعوبة التعلم. ولم بكن هذا الإحراء - أعني محك لتباعد - كافيا لأسباب عديدة سوف ننافشها بمزيد من التفصيل في الفصل الخامس من هذا لكتاب. ولكن بعد تشريع فانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات عام ٢٠٠٤، فإن الحكومة الفيدرالية تشجع الآن استخدام إجراء "الاستحابة للتدخل" (RTI) (RTI) Batsche et al., 2004; Fuchs.) للتعدم وي معوبات التعلم (Rompton, 2004; Fuchs, كافيا المعربات التعلم، الشتركة لصعوبات التعلم، المعربات التعلم المعربات التعلم العربات العلم، العربات العرب

وينقسم هذا النعليل بل قسمين محددين علي المحو المالي.

القسم الأول لم يطلب من وكالة التربية المحلمة (Local Education Agency (LEA) المحلمة المحلمة المدرسة أو الإدارة المدرسية أن تضع في اعتبارها ما إدا كان الطمل لديه تباعد حاد بين مستوى التحصيل و لقدرة العقليه ودلك في التعبر الشمهي أو المهم السمعي أو التعبر الكتابي أو مهارة القراءة الأساسية أو فهم القراءة أو الحساب أو التعكير المنطمي الرياضي.

القسم الثاني - يمكن أن تستخدم وكانة التربية المحلبة (LEA) العملية التي تحدد ما إدا كان الصفل يستجيب للتدخل العلمي القائم على المحث كجزء من إجراءات التفييم

ومن ثم يمكن القول آنه، لم يعد يطلب من الإداره المدرسية في الوقت الراهن استخدام إجراء التناعد، وإنها يستخدم البرهان على كيفية استحابة الطفل للتدخل التعليمي لتحديد ما إذا كانت لدبه صعوبة تعلم أم لا . وهذا يعني جاحصار- آنه إذا نلقى الطهر تعليها فعالا من خلال مهج تعليمي مبرهن عليه علمياً وظل برغم ذلك غير قادر على الاستجابة الإيجاسه لهذا المندحل والتي تنحلي في زيادة إتفانه للمحتوى (أي في حالة عدم حدوث أي ريادة في درحانه في المادة لدراسية)، حينتد محتمل أن تكون لدى هذا الطهر صعوبة تعلم (:2004 Batsche et al., 2004 () وهناك الكثير من النقش وعدم البقين في أيامنا هذه فيها يتعلق بالتنفيذ الدقيق لهذا الإجراء الحديد وهو الاستحابة للتدخل، وسوف يقدم المزيد من المعلومات عنه في الفصل الجراء الحديد وهو الاستحابة للتدخل، وسوف يقدم المزيد من المعلومات عنه في الفصل الخمس من هذا الكتاب. ولكسا في هذه البقطة سوف نشير إلى ثلاثة أمور حيلي قدر من الأهمية- وذلك على النحو التيلي:

الأمر الأول - بلقت مرحلة إعادة الإحياء تركيزا حديدا يتجلى في تقرير اللجنة وتحرير قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤.

الأمر الثاني - حدث معير في الوقت الحالي في تعريف صعوبة التعيم وفي إحر ءات التقييم للنعرف على الأطمال دوي الصعوبات بناء عنى تلك التعديلات المتصمنة في قانون تعليم الأهراد دوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤.

الأمر الثالث - سوف تستمر مناقشة تنفيذ إحراءات الاستجابة للتدخل في مجال صعوبات انتعلم.

وخلال مرحلة الاقتصاد في المحدمات وحفص النفقات صدر تشريع مدرالي آخر، وهو إلي حنب قابون تعليم الأفراد دوي الإعتقات لعام ٢٠٠٤ مؤثر بشكل ذي دلالة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذا التشريع هو قانون النعليم جميع الأطفال Behind Education ACT الشريع وفعه الرئيس الأمريكي جورج بوش عام ٢٠٠١. رينص هذا القانون عي مطالبة جميع الطلاب في المدارس العامة ومن سنهم دوي الاحتياحات الخاصة بالتعلم وتلبة المعايير التعليمية والتربوية التي تحددها الولاية للعام الدرسي ٢٠١٧ – ٢٠١٤ الإدارات والإدارات

التعييمية معاييراً عامة طويلة الأمد للحكم عن مدى التقدم بحو هذه الأهداف ومعاييراً آخرى قصيره الأمد تحدد "التقدم السنوي الملائم" (Adequate Yearly Progress (AYP) نحو تحقيق هذه الأهداف ولا حاحة إلى القول بأن تحفيق التقدم السنوي الملائم فد أصبح قصية ساخة في كل مدرسة من مدارس الولايات التحدة، ويطل يمثل تحديا أمام العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Yell, Katsiyannas & Shiner, 2006). وينص هذا القانون أيضاً على تنفيذ المنهج المرهن علميا، وهذه هي المرة الأولى التي تطلب فيها الحكومة الفيدرائية بشكل علني من المعلمين ولادارات المدرسية استحدام منهج منزهن عليه علميا وبالنسبة للمعلمين في مجال صعوبات النعلم، فإذ ذلك يؤثر على نوعية منهج القراءة والحساب الذي يمكنهم استخدامه، وفي نفس الوقت يتطلب من المعلمين الوعي والطلاقة في منافشات الذليل أو البرهان العلمي على المناهج الني يستخدمونها.

وهكذا يمكن القول أن هذه العوامل مجتمعة تعصي إلى نشأة مستقبل محهول لمجال صعوبات النعلم. وأنت أيها المعلم كمهارس مستجد في هذا المحال، فإنك سوف تصادف بصورة متكررة الكثير من المناقشات عن نلبية معايير التقدم السوي الملائم وما شابه ذلك بين زملائك من المعلمين و الإداريين وبالإصافة إلى ذلك، يجب عليك أن تطل على دراية مستمرة مقضايا التعريف والتعرف في هذا النشريع الحديد وإحراءات القياس باستحدام "الاستجابة للندخل" (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004: "الاستجابة للندخل" Mellard, Deshler & Barth, 2004, Mellard, Byrd, Johnson, Tollefson & Boesche,

الأساس النظري لصعوبات التعلم : A theoretical basis for learning disabilities وظائف النظور النظري: Functions of a theoretical perspective

طفا للعرص السابق، نشأت العديد من الآراء ووجهات النظر والمنظورات النظرية في تاريخ صعوبات التعلم. ولسوف يتساءل أي محارس عن المنظور الأصح منها، وللإجابة عن هذا التساؤل، سصح بالتمكير في الوطائف العامة لأي منظور نظري، فأي فهم للمنظورات النظرية المتباية في محال صعوبات انتعلم يجب أن يشتمل في الحقيقة على الإشارة إلى الوظائف الكلية لكل منظور واستيمانها، حلاصة القول، فإن أي نظرية أو منظور نظري يجب أن يؤدي العديد من الوظائف حتى يسهم نشكل دي دلالة في محال الفكر، ونناء على ذلك يمكن تقييم مختلف المنظورات في عال معين من خلال التعرف على مدى أذاء كل منها لوطائفه

وللتعرف على مدي أداء كل إطار نظري لوظيفته، نعرض النقاط الاتية *

أولاً، يحب أن يقدم كل منظور بعريفا للفئة التي يخاطبها. وقد يبدو هذا التعريف مهمة سهلة بالسنة لممارس المستحد أو عبر الخبير. ولكن بطرا لوجود حمسين تعربها محتلفاً تقدمه حكومات الولايات لنفس الفئة من الأطفال والمراهقين، ونظرا للمنطورات المنعيرة في مجال صعوبات التعلم، فإننا بهتر ص وبحن مطمئنون أن التعريف الذي سوف يمسحه منظور ممين سوف يكون عاملا حاسها في تقييم ذلك المنظور.

كي يحب أن يحدد المظور بجانب لتعريف شروطاً للتصنيف. فعلى الرغم من أن منظورات القصور المعرفي أو المعالجة السيكونوجية الأساسية ترود لمحان بالبعريفات، إلا أنها لم تكن ذات فائدة في التعرف على الأطفال دوي صعوبات التعلم وفصيهم عن بقية المجموعات من أنهاط الصعوبات والإعاقات الأخرى. وتعد هذه الوظيفة مسألة حسمة نظرا لتقسيم الموارد المالية بين المحوث والدراسات من باحية، والتدريس مختلف فئات الأطفال من ناحية أخري. فيجب أن تسمح النظرية للمهنيين أن محددوا تحديداً بميز بصدق ما إذه كان الطعل بدية أم ليست للمه صعوبة تعلم.

ثانياً، يجب أن تعمل النظرية على بوحيه مسار ساؤلات المحث في المجال. فنظرا بصعوبة إثبات أي فرص علمي، بجب أن يقوم المنظور على الأقل بتوليد تساؤلات بحثية مفتوحة للمقاش والتمنيد. على سبيل المثال، إذا اقترحت نظرية معينة أن النعلم بحدث سبب ظاهرة معينة غير قاملة للملاحظة أو القياس، حينئد بجب عدم الأحد بهذا المنظور عمليا نظرا لعدم إمكانية تفنيده. ومن ثم، يجب أن تعمل الآراء ووجهاب النظر على توليد مقترحات تخضع للتميد من خلال المحث وبالإضافة إلى ذلك، إذا لم بحدث تعنيد هذه الأفكار أثناء اختيار هذه المقترحات في الدراسات البحثية فإنه يفترض دقة هذه المقترحات.

وأخيراً، فإن أي منطور في محال صعوبات التعلم يجب أن يقترح علاحات تربوية ذات دلالة ويجب أن تكون هذه العلاجات فارقة بشكل فعال حتى تبرر التكلفة المتميزة للبرامج المتخصصة. وهذا بعني أنه إذا كان العلاح المقترح فعالاً بالنسبة لجميع التلاميذ، فإن أنسب طريقة للتدريس للطلاب هي برنامج موحد ولبس فصل حاص أو تعليم متخصص للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويجب أيضا تقديم المحوث والدراسات التي تشت فاعلية العلاجات المقترحة. فالتربوبون مشهم مثل الأصاء المتخصصون يجب أن يعرفوا مدى ثبات فاعلية العلاج البربوي أو التعليمي المقترح.

تقييم النظريات العالية : Evaluation of current theories

تقدم النافذة الإيصاحية (١-٣) كلا من هذه الاراء النظرية الأساسية ووجهات النظر إلى حانب الوظائف الأربع السابق دكرها لكن منظور. وتوضع النافذة أيصا بقاط القوة وبقاط الصعف في كل منظور. ولا تشير النافذة إلى النظريات الناشئة (اببنائية والذكاءات المتعددة والتعيم المتوافق مع وطائف الدماغ)، وذلك لأبه من المبكر جداً تحديد تأثيرها في مجال صعوبات التعلم بطر، لحداثتها

| النافثة الإيضاحية (١ -٣) | | | | |
|---|---------|----------|------------|-----------------|
| وظائف النظور النظري: Functional a theoretical perspective | | | | |
| العلاجات | التوجيه | العضبوية | التعريف | المنطور |
| النربوية | البحثي* | في الفئة | الدي يمنحه | |
| K | عم لا | ¥ | کي نعم | لىصري-الحر |
| 7 | تعم بعم | У | موي نعم | استمعي – اللا |
| > | ىعم تعم | A | بعم | النيورولوحي |
| سم | لا بعم | Ŋ | γ | السلوكي |
| ىغم | لا نعم | <u> </u> | نعم | ما وراء المعرفي |

*الحانة الأولى تحص البحث في الفترة الباكرة (من الحمسينيات إلى الثمالينيات). والحالة الثالبة تشير إلى ما إدا كان لهذا المنطور في الوقت الحالي بأثير كبير على البحث في المجال.

ويمكن الفول أن لمنظورات المبكرة لعمليات الإبصار و للغة والمعاخة النيورولوجة تتشامه من حبث أن كلامها يفترض وجود إصابة في الدماع أو الجهاز العصبي المركزي تنتج عنها صعوبة التعلم وأن التعريفات المكرة لصعوبة التعلم تمحصت أو شجت من هذه المنظورات. ولكن الشامه بين هذه المنظورات تلاشي عندما حاول المنظرون في محتلف المحالات تطبيق التعريفات للتعرف على الطلاب دوي صعوبات التعلم. وبقد فشلت أدوات الفياس وفنيات المعرف الني اقترحتها كل من هذه المحموعات من المنظرس في تلبية المعايير المقبولة في تميير المعرف الني اقترحتها كل من هذه المحموعات من المنظرس في تلبية المعايير المقبولة في تميير الإعالات عن عبرهم من عبر ذوي صعوبات البعلم & (Lyon, 1993). ومن ثم، بعني الرغم من أن هذه المطورات قد محت بالمعل بعريفات مكرة

لصعوبات التعدم، إلا أنها كانب غير فعالة في توصيح أية قياسات دفيقة للتعرف على الطالب دي صعوبه التعلم (انطر خانه "العصومه في العثة" في النافذة الإمصاحمة (١-٣) أعلاه).

لقد كان للمنظورات الإدراكية المصرية واللغوية والبيورولوحية تأثير في البحوث والدراسات الباكرة في المجال، ولكنها لا تؤثر جميعها في البحث الآن. فلا ترال البحوث والدراسات الحالية تتأثر بشدة بمنظور القصور السمعي / اللغوي نتيجه للنجاح الحزئي في هذا المجال ولكن لا توجد محوث أو دراسات كثيرة مسمرة على فئات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تتناول المعظور الإدراكي – المصري. ولقد أسفرت معض التطورات الحديثة في التكنولوجيا المطية عن زيادة في المحوث والدراسات التي تتناول المنظور البورولوجي، وذلك على الرعم من أن العليل فقط من الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذير بحصعون في الوقت الحالي هذه الإجراءات لمقياس. ويقدم الفصل الثاني من هذا الكتاب لمزيد من المعلومات عن المحوث النبورولوجية المتوافقة مع وطائف الدماع.

وأحبراً، معمداً عن التدخلات القائمة على لعلاح الدوائي التامعة للمنظور لنيورولوجي، لم يكن أي منظور من هذه المنظورات المبكرة واعداً في افتراح فنيات علاجية كبرى لنطلاب دوي صعوبات لتعلم. وربها أدى هذا الفشل أكثر من أي عامل آحر إلى حفوت وتلاشي تأثير هذه لمنظورات في الثانينيات والتسعيبيات من القرن الماضي.

ولقد أصبح المنظور السلوكي هو الأكثر تأثيرا في السبعيبيات، وذلك لأنه كان يسمح بإثنات لتمدم الدراسي الذي مجرزه الطلاب دوو صعوبات انتعلم. ولقد أصهر المنظرون الذين أيدوا هذا المنظور أن الفيات المقترحة كانت فعالة، وأد المعلمين قد تقبلو. بشكل واسع النطاق دور أخصائي صعوبات التعلم في التدريب على المهرات الأسسة في حوالب محتوى المنهج لدراسي. ولقد أدى المنظور السلوكي أيصا إلى توليد قدر كبير من البحوث والدراسات المتعلقة فاعلية مختلف استراتيحيات التدريس، والتي تتنوع مين اقتصاديات البوئات والتدريس المنفن. وتتحل فاعلية فنيات القياس المرتبطة مهذا المنظور عند مقارنتها بالفشل المؤسف لفيات القياس المرتبطة على المنظور السلوكي

وعلى أبة حال، يمكن القول أن الفشل العام للمنطور السلوكي يتحي ويتصح عند انتأمل في تعريف فئات الطلاب ذوي صعوبات التعدم وتصنيفهم. ولقد رفض المظرون في هذا الجانب نشدة أبة محاولة لتطوير إجراءات لنتعرف على مثل هذه الفئات بناء على هذا المنطور وفي حالات عديدة، فإن الفنيات التي تؤتي ثهارها مع الطلاب دوي صعوبات التعلم يوصى بتطبيقها

عل حميع الطلاب منحمصي التحصيل، مما يتجاهل الحاحه إلى التعرف على الأطفال دوي صعوبات التعلم.

أما المحاح الحالي للمطور ما وراء المعرفي في مجال صعوبات التعلم فإنه يتضع جلياً عند السعراض المحوث والدراسات في محتلف ستراتيجيات النعلم وفيات مراقبة الذات التي تم مطويرها كنتيحة هذا المطور، ولطالما أثبت بتانح البحوث والدراسات فاعلية الفنيات المطورة، وكال هذا المنطور ما وراء المعرفي هو الأكثر تأثيرا في الدراسات المحثية التي تناولت الطلاب دوي صعوبات التعلم على مدار العهد الماصي (Bender, 2002، ولحنة الارتقاء بالتربية الخاصة، دوي صعوبات المطورة بقبول مترايد في كل من فصول الطلاب دوي صعوبات التعلم وقصول الدمج

وبرعم هذه النحاحات التي حققها المنطور ما وراء المعرفي، إلا أنه لم يخاطب حتى الآن - بشكل ملائم- قصايا التعرف على الطلاب دوي صعوبات النعلم أو علاحهم على سبيل المثال، ربي يجت أن يتلفي جمع الأطفال متخفضو التحصيل ودوو الإعاقات العقلية البسيطة تعليها باستحدام استراتيجيات التعلم التي طورت في الأساس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويجب أن يواصل هذ المنظور مخاطبة كل هذه القضايا حتى يحافظ على التأثير الذي حققه في مجال صعوبات التعلم منذ المناسبات وحتى الآن

مكونات التعريفات الحالية لصعوبات التعلم:

Components of the current definitions of learning disabilities

لا حديد في القول بأنه في ضوء الحقائق التي اتصحت من الاستعراص السابق لتاريخ صعوبات التعلم، طهرت العديد من التعربهات المحتلفة لصعوبة التعلم، والتي خضعت للتعديل و الرفض على مدار الحمسة عقود المضية. كما يتصح من المناقشة السابقة للتعديلات التي أجريت علي تعريفات صعوبات التعلم، فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقاب الذي صدر عام ٢٠٠٤ لم يمنح تعريفا جديداً كليا لصعوبات التعلم، ولكنه أعاد صياعة إجراءات التعرف لتوثيق وإثبات صعوبة التعلم شكل جوهري. وتطل هناك العديد من المكونات الثابتة في التعريف الحالي التعريف الحالي التعريف الحالي التعريف الحالي الدي صاغه هذا القانون. ومن ثم، فإن فهم هذه المكونات سوف يمنح كل عارس في المجال فهي أكثر شمو لا تصعوبات التعدم. وقبا يل استعراض تفصيل لهذه المكونات.

The psychological process criteria : معك العمليات النفسية (١)

كان هناك افتراض مبكر متوارث في تعريف صعوبة التعيم، والذي يفيد بوجود بوع س الإعاقة في الإدراك، أو للغة أو المعرفة تميع الفرد من البعلم ولقد تضمنت منافشات هذه العمليات المعرفية والعقلية أو السيكولوجية مصطلحات مثل الإدراك، والانتباه، والتكامل الحيي (أي لقدرة على الجمع واسكامل بين المعلومات التي يتم الحصول عليها من مختلف الحواس وبالأخص السمع والإيصار). ولا توجد قائمة شاملة مجمعة بهذه العمليات، ولقد رفضت الحكومة الفيدرالية في تعريف عام ١٩٧٧ تحديد محكات لقياس هذه العمليات وفي عام ٢٠٠١، أشار كل من "ريسكلي وهوسب" Reschly & Hosp أن هناك تسعأ وأربعين ولاية تسمح بقياس هذه العمليات السيكولوجية الأساسية لمذكورة في تعريف الولاية لصعوبات تسمح بقياس هذه العمليات عشرة ولاية تطلب لوعاً من القياس هذه العمليات عبد عمليه المتعقاق.

وبناة علي ما منتى بمكن الفول أن قباس هذه العمليات السيكولوجية الأساسية يظل إشكانيا إلى حد كبير نظراً لعدم اتفاق المظريس على ماهية العمليات وأي منها محبب قباسه (Hammill, 1993; Shaw et al. 1995). وبالإضافة إلى ذلك، فإد وسائل وآدوات القياس المستخدمة كمؤشرات لمحتبف أبواع المشكلات الإدراكية ليست ملائمة لأغراص التعرف (Shaw et al., 1995). ولهذه الأسباب، فإن لحنة الارتقاء بالتربية الخاصة (٢٠٠١) قد حدفت أي تركيز على هذا المكود في التعريف، وذلك على الرغم من أن قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات الأكثر حداثة والذي صدر في عام ٢٠٠٤ لم محاصب هذه القضية المتعلقة بالقياس

Exclusionary criteria : محك الاستبعاد (٢)

بحاول اخرء الأحير من النعريف الفيدر في نفي صعوبة لتعلم وليس بثانها. وهذا يهاثل محاولة تحديد اللود الأخر لشيء ما باستبعاد الأنواد الأحرى فتوحي مثل هذه المحاولات للتعريف حتيا بمشكلة حقيقة في التعريف. ولكن هذه العبارة الاستبعاديه كانت مشتركه بين العديد من النعريفات لصعوبات التعلم. ومند بداية العشرينيات والثلاثيبيات، عندما حدد "ستراوس" Strauss محكاته لهؤلاء الطلاب، اشتمنت التصورات الإدراكية للإعاقة على بعص العبارات الاستبعادية.

وقد اتسعت هده العبارة مؤخراً لتصم مختلف الأطفال المحرومين ثقافياً والمضطربين سلوكياً على سبل المثال. وهذا يؤدي إلى مشكلات إصافية، نظرا إلى أنه في أحيان كثيرة يكون من الصعب التمبيز من محتنف الإعاقات (عن لحمه الارتقاء بالتربية الحاصة، ٢٠٠١). على سبيل المثال، فإن الأطفال دوي الاضطرابات السلوكية كثيرا ما يصدرون سلوكيات مماثنة، ولا توجد محكات محددة يمكن أن تميز مين هاتين الصعوبتين أو الاصطرابين (عراجمة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١)

وأحيراً، تربط محكات الاستعادين تعريف صعوبة النعلم وتعريفات الحالات الأخرى المعتلمة، ومن ثم، فإذا تغيرت تعريفات هذه الصعوبات الأخرى بتغير تبعا لذلك تعريف صعوبة النعلم، ومثال على ذلك أحد النغيرات الملكرة في تعريف الناحر العقلي في فترة السنعيبات، فلقد حددت النعريفات التقليدية للتأخر العقلي ضرورة أن يكون معامل ذكاء الطفل أقل بمعدل انحراف معياري واحد عن المعدل الطبيعي حتى يعتبر الطفل متأخرا عقليا وهذا بنتج عنه معامل ذكاء ٥٥ أو أقل على المديد من الاحتيارات شائعة الاستحدام وكان دلك هو التصور الإدراكي القائم في توفيت صياغة مصطلح صعوبات التعلم، واشترطت العباره الاستنعادية في بعريف صعوبات التعلم في ذلك الوقت أن يقل معامل ذكاء الطفل عن

وعلى أبة حال، فمذ عام ١٩٧٣، أوضح العريف أن الناخر العقلي يبدأ عند انحرافين معياريين أفل من المعدل الطبيعي، أي في بطاق معامل دكاء ٧٠ أو أقل ولعد أثر هذا النعير في نوعيات الأطفال المصفين ضمن فئة صعوبات الدعلم، وذلك لأن الأطفال دوي معامل الذكاء بيل ٧٠ و٨٥ في ذلك الوقت استحمول التسكين في فصول محصصة للطلاب ذوي صعوبات المعلم في عدة ولايات. ولكن قامت ولايات أحرى بتعديل تعريفها لصعوبات التعلم، حيث اشرطت أن يكول معامل دكاء الطلاب دوي صعوبات التعلم ٨٥ أو أكثر حتى يمكن تصنيفهم في هذه الفئة. وهذا أمر واصع أنه محير وطالما وحدت هذه العبارة الاستبعادية في تعريف صعوبات التعلم، لا يوحد ما يستبعد حدوث المريد من التغييرات

وبالإصافه إلى ذلك، فإن العديد من الأطفال ذوي معاملات المدكاء بين ٧٠ و ٨٥ يجتاجون إما إلى تعليم علاجي أو إلى تربية خاصة، وبعضهم قد يقع في "الخط الفاصل" Between the .cracks. فهم لنسوا متأخرون عقليا بشكل راضح وفي نفس الوقت غير مستحقين لتلقي خدمات صعوبات النعلم.

ويشكل عام يبتهي الأمر بنصبيف هؤلاء الأطفال صمن فئة صعوبات التعلم ودلك حتى بمكن ترويدهم بنوع من التسكين التربوي في سياق يخاطب أرجه القصور لديهم. وبالطبع يميل هؤلاء الأطعال إلى استخدم مصادر المدرسة المخصصة للأطعال دوي صعوبات التعلم "الحقيقية". فهذه السايبات الحقية في لنعريف تندر بوجود صعف مرمن في انقدرة على النعرف على الأطمال والمراهقين ذوي صعوبات انتعلم، ويصل المجال مهددا بالمشل في التعييز بين الطلات دوي صعوبات التعدم وغيرهم من دوي مشكلات التعلم الأخرى (عن لحمة الارتفاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١، و Mather & Roberts, 1994، واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥).

Discrepancy criteria : معك التباعد (٣)

كان هناك اعتراض مؤداه أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يكون أداؤهم الدراسي كي يبغي، مما أدى إلى نشأه عدد من الصبع الرياصية التي تُستخدم في لتعرف على صعوبة التعلم، هذه الصبع بشار إسها بالتباعدات وتستخدم هده التباعدات بصعة أساسية لإظهار العرق اهائل بين الذكاء الذي يقاس باختبارات معاملات الذكاء المقسة ومسبوى المحصيل في جواب المهج الدراسي المحتلفة. ويقدم الفصل الخامس من هذا الكتاب معلومات محددة عن مختلف الإحراءات لحساب التباعدات.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه في عام ١٩٧٦، أظهرت وزارة النربية والتعليم أن ثمة نوعاً من التناعد الذي لا يمكن تفسره عن طريق العوامل لأخرى هو الذي يعد المؤشر الوحيد والمفيد في الدلالة على وحود صعوبة التعلم. ولقد أظهر تقرير "كالفنت" Chalfant (١٩٨٥) أيصا أن ثمة إجر ءات تباعدية معينة بمكن اعتبارها مؤشرات على وجود صعوبة التعلم ولكن في عام ١٩٨٧، أوصى مجلس صعوبات التعلم بصرورة التوقف تدريجيا عن استخدام صبع التباعد، ولكن لم يوص التقرير بأي إحراء بديل.

وحدير بالدكر أنه في عام ٢٠٠٤، طالب ثهان وأربعين ولاية بحساب التباعد بين معامل لذكاء ومستوى التحصيل كأحد مكونات إثبات صعوبة المتعلم (Reschly & Hosp, 2004) والحدير بالذكر أيضا أنه في حين يعتبر التباعد بين الذكاء والنحصيل الآن تشريعا فيدرالياً، إلا أن هذا التشريع لا يمنع بالتحديد استحدم مثل هذا الحساب للتباعد. ولذلك ربها يظل إجراء التناعد من يعض الولايات مستقبلاً

ولكن حتى قبل إدخال التعييرات الأحيرة في التشريع، كان ثمة تساؤل مطروح عن مدى تكرار استخدام التباعدات على أرص الواقع، ودلك حتى في الولايات التي تتطلب مثل هذه الحساب. على سبيل المثال، سجل "ماكميلان" و"حريشام" و"بوسيد" . MacMillan

الذكاء ومسوى المحصيل فلقد أجرى هؤلاء الباحثون دراسة على مانة وخسين طفلاً في حس الذكاء ومسوى المحصيل فلقد أجرى هؤلاء الباحثون دراسة على مانة وخسين طفلاً في حس إدارات مدرسية نختلفة بولاية كاليفوريا اجتوبية، وأوصحوا أنه برعم وجود عبارة التباعد مدكورة في تعريف ولاية كاليفوري لصعوبات التعلم، إلا أن العديد من الطلاب المصفين ضمن فئة ضمن فئة صعوبات التعلم لم تنطيق عليهم هذه المحكات. فمن بين الطلاب المصفين ضمن فئة صعوبات العلم في هذه الدراسة وعددهم 11، فإن ٢٩ تلميداً فقط (أي أقل من المصف) هم الذين بنطيق عليهم محكات التباعد. وهذا يوحي بأن أكثر من ٥٠/ من الأطفال الذين يتلقون الحدمات في عينة هذه الدراسة لم يكونوا دوي صعوبات تعلم. ويقترح هؤلاء الناحثون أن المدارس العامة تستحدم تعريف صعوبة التعلم كفئة عير محددة تغطي نوعيات عديدة من الأطفال بمحلف الاحبيجاب التربوبة والبعليمية لمرود هؤلاء الأطفال ببعض الحدمات، وهي مشكنة سن أن طرحتها لجنة الارتقاء بالتربوبة والعليمية لمرود هؤلاء الأطفال بعض الحدمات، وهي مشكنة سن أن طرحتها لجنة الارتقاء بالتربوبة والمعلمة لمرود هؤلاء الأطفال بعض الحدمات، وهي

ومع كل الاحترام لرعة المربويين في تزويد تلاميدهم بالخدمات الصرورية، إلا أن الطلاف دوي صعوبات التعلم لى يفيدوا من صم مجموعات أخرى إليهم تتقاسم معهم الموارد والحدمات المتاحة فم وألت كمارس مستحد في مجال صعوبات التعلم، سوف تتعرف على مختلف لجان التسكين عند مناقشة هذه القضية بالنظر إلى طعل معين، وسوف يتحتم عليك اتخاذ قرارات عها هو ملائم لهذا الطفل أو داك. وبالإصافة إلى ذلك، فمع صم البعديلات على تعريف صعوبات النعلم من قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤ في التشريع، يمكن أن يتوقع عزوف لكثير من المدارس الحديدة والإدارات المدرسية عن استحدام التناعد في تحديد الاستحقاق أو الأهلية لتلقى خدمات التربية الحاصة.

النافئة الإيضاحية (١- ٤)

صحيفة حقائق عن الخصائص الشتركة بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم :

Fact sheet of common characteristics of students with learning disabilities

- تظهر صعوبات التعلم على الطلاب لدكور أكثر من الطالبات الإباث، وفي معظم قصول الطلاب دوي صعوبات التعلم يكون عدد الطلاب الذكور ثلاثة أو أربعة أصعاف عدد الطالبات الإباث.
- ٢. معظم الطلاب المسحصين بصعوبات التعلم يتم التعرف عليهم في الصف الدراسي الثالث أو لصف الدراسي الرابع، ومعظم عؤلاء الطلاب يستمرون عبر مبنوات دراسيهم في تلقى حدمات صعوبات التعلم.

- كان النباعد بين القدرة لعقلية للطمل ومستوي تحصيله في القراءه هو .لحاصية المحددة لدى ٩٠ (من الطلاب (عن لجمة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١).
- لا يعان العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من صعف في الأداء في مهام القراءة أو الكتابة أو للعة، في حين يكون أداؤهم مقبولا في الحساب. وعلى الرعم من أن بعض الطلاب لديهم صعوبه تعلم محددة في الحساب دون العراءة وصول للغة، إلا أن هذا البوع من قضعونة يمثل الاستثناء وليس لقاعدة.
- كثير، ما تتجلى صعوبات التعلم في مشكلات الانتباه أو المستويات لعالية من التشتت أو كليها، وذلك في فصول المدارس العامة.
- عد يعاني بعض الطلاب ذري صعوبات التعلم من مشكلات في تنظيم المادة التعليمية عدد إكهال الواحبات المدرسية أو في أمور التنظيم الشخصي مثل إحضار الكتب المعلوبة إلى الموسول إلى المدرسة في المعاد.
- ٧. يعان بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأصغر سنا من النشاط الزائد أو الميل إلى التململ أو التجول المتكرر في لفصل ويمكن مخاطبة هذه المشكلة باستخدام التدخلات الطبة التي تتضمل بعض العلاجات الدوائية المقترحة.
- ٨. كثيرا ما يكون من أعراص صعوبات المعلم صعوبة نسخ المعلومة من السبورة أو أدء
 مهام السبخ الأحرى لمختلف التصميمات.

من هم هزلاءِ الصفار! ؛ ? Who are these kids

عندما بنأمل فيها طرأ من تعييرات على التعريفات في محال صعوبات التعلم والجهاعات المهنة العديدة التي شاركت في نمو تطور هذا المحال، فإننا لا تندهش إذا وجدنا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجاسة شديدة التباين. ولهذا السبب، ينبعي النظر إلى مافشه الخصائص العامة والسهات المميزة للأطفال والشباب دوي صعوبات التعلم باعتبارها مناقشة مدئية. وعلى الرعم من أن بعض الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم يظهرون العديد من الحصائص العامه المذكورة في النفذة الإيضاحية (١ ٤)، إلا أن البعض الآخر لا تصهر عليه هذه السهات المميرة. ولكن هناك حصائص محددة للصلاب ذوي صعوبات التعلم يبدو أنها مقبولة بشكل عام بين المعلمين وغيرهم من الأشحاص المهيين (,Reese & Reese)

Questions and activities : أسئلة وأنشطة

- ١ حع المصوص القديمة في مجال صعوبات التعلم وقارن بين الأحزاء المتعلقة مالتاريخ
 فيها. ما هي الفروق لتي تلاحظها؟
- ٢. استعرض التعريفات المقدمة في هذا الفصل والاحظ الفروق بينها وعلل أسبات هذه الفروق؟.
- ٣ ما هي المراحل التاريخية التي بفترضها الساحثون في هذا المجال؟ وكيف تختلف هذه
 المراحل عن التحميل الحالي للمراحل لتاريخيه؟
- ٤. حهز بشاط عشيلياً للعب الأدوار يمثل حوارا ببن أحد المنظرين الإدراكيين الحركيين البصريين وأحد المنظرين اللعويين عن طبيعة صعوبات التعلم. ما هي وحهات النظر المحتنفة لتى يعكسها الموقدن؟
- ما هي دراسة الحالة في هذا الفصل التي تمثل رؤية المظرين اللغويين لصعوبات التعدم؟ وما هي دراسة الحالة التي تمثل رؤية المظرين البصريين الحركيين؟
- احصل على نسخة من تعريف صعوبات التعلم المستخدمة في والايتث من وزارة الثربية والتعليم وقارن بين هذا التعريف وثلك التعريفات التي قدمناها في هذا العصل. ما هي مكونات هذا التعريف؟ وما هي التصميبات التي مجملها بشأن التعرف على الطلاب دوى صعوبات التعلم؟
- ٧. ما هي العلاقة بين النظريات الباكرة التي أقيم عليها هذا المجال والمنظورات الأكثر
 حداثة؟
- ٨. كيف يرى علماء النفس المدرسي احدل المذكور آماً حول منطور صعوبات التعلم؟
 وكيف براه أوليء الأمور؟
- ٩. اعقد مقابلة شخصية مدققة مع بعض طلاب المرحلة الثانوية الذين تعرف أنهم ذوي صعوبات تعلم بحصوص مشكلات التعلم لديهم وعلاقاتهم بمعلميهم وأقرابهم بلدرسة. ما هو المنطور الذي يبدريه عند مناقشة صعوباتهم؟
- ١٠ السعرض بعض المعلومات عن بحوث التعلم المتوافق مع وظائف الدماع وصف
 المروق بين المحوث والدراسات الحالية والنظريات النيورولوجية السابقة.

REPERENCES

- Betsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., Reschly, D. J., Schrag, J. & Tilly, W. D. (2004). Response to intervention. Policy considerations and implementation. Alex andria, VA. National Association of State Directors of Special Education.
- Bender, W.N. (2002 Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best leaching practices for general and special educators. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Beader, W. N. (1987). Inferred brain hemaspheric preference and behavior of learning disabled students. Perceptual and Motor Skills, 64, 521-522.
- Beader, W. N. (1985). Differential diagnosis based on the task related behavior of learning disabled and low achieving adolescents. Learning Disability Quarterly, 8(4), 261-266.
- Bender, W. N. Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, Jepression, and suicide among students with learning disabilities. Assessing the risk. Learning Disability Quarterly, 22(2), 143-156.
- Campbe i. B. (1994). The multiple intelligences handbook. Lesson plans and more. Stamwood, WA Campbell & Associates.
- Carlson, S. A. (1985). The ethical appropriateness of subject-matter tutoring for learning disabled adoles-
- cents. Learning Disability Quarterly 8, 310-314.

 Chalfant, J. C. (1985). Identifying learning disabled students. A summary of the national task force report.
- Learning Disabilities Focus, 1(1), 9-20.

 Commission on Excellence in Special Education (2001).

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/iriis/commissionsboards/whspecialeducation.
- Council for Exceptional Children (2002) Commission report cells for special education reform Today. 9(3), 1-6.
- Council for Learning Disabilities (1987). The CLD position statements. *Journal of Learning Disabilities*. 20, 349–350
- Crunckshank, W. M. Bentzen, F. A., Ratzeburg, R. H., & Tannhauser, M. T. (1961). A teaching method for

- brain-injured and hyperactive children Syrucuse, NY Syrucuse University Press
- Deshler, D. D. Schumaker, J. B. Lenz, B. K., & Ellis, E. S. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adorescents. Part II. Journal of Learning Detablings 17, 170-187.
- Eden, G. F., Stein, J. F. Wood, M. H., & Wood, F. B. (1995).
 Verbal and visual problems in reading disability.
 Journal of Learning Disabilities, 38, 272-290.
 Fluss, M. J. (2004). The connection of these rest subsenses.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities. Implications for practice. Learning Disability Quarterly, 27(1), 53–62.
- Fuchs, D. Fuchs, L.S. & Compton, D. L. (2004). Identifying seading disabilities by responsiveness to-instruction: Specifying measures and criteria. Learning Disability Quarterly, 27(4), 216–229.
- Gardner H (1983) Frames of mind: The theory of miduple intelligences New York Basic Books.
- Gardner, H. (1993) Multiple intelligences. The theory in practice. New York, Basic Books.
- Hallahan, D. P. (1992). Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. *Journal* of Learning Disabilities, 25, 523-528.
- Hadahen, D. P., & Sapona, R. (983) Self-monitoring of attention with learning disabled children. Past tesearch and current issues. Journal of Learning Disabilities, 16, 6,6-620.
- Harraull D. D (1990) On defining learning disabilities An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84
- Hammill. D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, 26, 295-310.
- Hearne, D., & Stone, S. (1995). Multiple intelligences and underachievement. Lessons from individuals with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 26, 439—448.
- Hynd, G. W., Marshall, R. & Gonzalez, J. C. (1991) Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 14, 283–296.
- Jonsen, E. (1995) The learning brata. Del Mar. CA. Turning Point.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1986) School learning time and learning disabilities. The disassociated learner. Journal of Learning Disabilities. 19 130–138.
- Kavale, K.A., & Reese, J.H. (1992). The character of learning disabilities. An Iowa profile Learning Disability Quarterly, 15, 74-94.
- K rk, S A (1988) Historical aspects of tearning disabilities. Unpublished paper of keynote speech, delivered at Rutgers University.

- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1968). The Himois test of psycholinguistic abuillies. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. Learning Disability Quarterly, 24, 141–157.
- Liddell, G. A., & Raemassen, C. (2005) Memory profile of children with nonverbal learning disability. Learning Disabilities Research, 20(3), 137–141.
- MacMillan, D. L., Gresham, R. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices. An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 314–326.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005) Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions. Does the instructional expensace differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? Learning Disabilities Research, 20(2).
- Mather, N., & Roberts, R. (994). Learning disabilities: A field in danger of extinction? Learning Disabilities Research and Practice, 9(1), 49-58.
- McLeskey, J. (1992). Students with learning disabilities at primary, intermediate, and secondary grade levels: Identification and characteristics. Learning Disability Quarterly, 15, 13–19.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005) Responding to nonresponders. An experimental field tria, of identification and intervention methods. Exceptional Children, 71(4), 445-463.
- Mellurd, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., & Boesche, L. (2004) Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 243–256.
- Metlard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD identification. It's not simply a matter of building a better mousetrap. Learning Disability Quarterly, 27(4), 229-242.
- Monts, L. C., & Lyon, G. R. (1993) Learning disabilities in the United States. Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabili*nes, 26, 282–294.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(4), 249–260
- National Reading Panel (2000) Teaching children to rend.

 A report from the National Reading Funel. Washington, DC U S Government Printing Office.

- Orton, S (1937) Reading, writing, and speech problems in children. New York. Norton.
- Poplin, M. S. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process. Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401–416.
- Reid, D. K., & Button, L. J. (1995). Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabili*ties, 28, 602-614.
- Reschly, D. J., & Hosp, J. = (2004) State SLD identification policies and practices. Learning Disability Quarterly 27(4) 197-213
- Shaw, S. F., Cullen, J. P. McGuire, J. M., & Brincker hoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabili*ties. 28, 586-597.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2006). Reading disability and the brain. Educating Exceptional Chitdren. 2005/2006. Dubuque, IA. McGraw-Hill.
- Siegel L. S. (1999) Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities. A perspective or Guckenberger v. Boston University. Journal of Learning Disabilines, 32, 304–319
- Simpson, R. L., LaCava, P. G. & Graner P. S. (2004). The No Child Left Behind Act. Challenge: and implications for educators. *Intervention in School* and Clinic, 40(2), 67-75.
- Sousa, D. A. (1995), How the brain learns: A classroom reacher's guide. Reston, VA. National Association of Secondary School Principals.
- Sousa, D. A. (2001). How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Stanford, P (2003) Multiple intelligence for every class-room. Intervention in School and Clinic 19(2), 81-86.
- Stanovich, K. E. (1999) The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 32, 350–361.
- Strauss, A. A. & Kephart, N. C. (1955). Psychopathology and education of the brain-inpured child. Vol. 2. Progress in theory and clinic. New York. Grune & Strange.
- Swanson H L (1999). Cognition and learning disabilities. In W N. Bender (Ed.), Professional issues in learning disabilities (pp. 415-460). Austin TX ProEd.
- Sylwester, R. (1995). A celebration of neurons. An educator's guide to the human brain. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomas, S. F. & Weinberg, S. L. (1999). Classifying children as LD: An analysis of current practice in an

- urban setting Learning Disability Quarterly, 22, 31-42.
- Tomlusson, C (1999) The differentiated classroom Respunding to the needs of all learners. Alexandria VA Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torgesen, J. K. (1975) Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E. M. Heiherington & O. Hagen (Eds.), Review of child development research, Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press.
- Torgesen, J. K. (1977). The role of non-specific factors in the task performance of learning disabled children. A theoretical assessment. *Journal of Learning Dis*abilities, 10, 27-35.
- Torgesen, J. K. 1980). The use of efficient task strategies by learning disabled children: Conceptual and educationa implications. Journal of Learning Disabilities, 13: 364-371
- Torgesen J K., & Licht, B G. (1983). The learning disabled chird as an inactive camer. Retrospect and prospects. In J. D. McKinney & L., Feagans (Eds.), Current topics in learning disabilities, Vol. 1. Norwood, NJ: Ablox.
- U.S. Office of Education 1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for

- evaluating specific learning disabilities. Federal Register, 42, 65082-65085
- Vaughn S., & Linau-Thompson S. (2003) What is special about special education for students with learning disabilities? *Journal of Special Education*, 37(3), 140-147
- Weisten, J. A. (1994). Growing up learning disabled Journa, of Learning Disabilities 27, 142-143
- White, O. R. 986) Precision teaching—Precision learning. Exceptional Children, 52 522-534
- Will, M. (1986). Educating students with tearning problems. A shared responsibility. Washington, DC. U.S. Department of Education.
- Will M (1988). Educating students with learning probterns and the changing role of the school psychologists. School Psychology Review, 17, 436-438.
- Yel, M. L., Katsiyannas, A., & Shiner, J. G. (2006). The No Child Left Behand Act, adequate yearly progress, and students with disabilities. Teaching Exceptional Chardren, 38(4), 32–39.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? Journal of Special Education, 37(3), 193–199.



المظاهر والجوانب الطبية لصعوبات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة.
- النياذج الطبية والتربوية.
- الجهاز العصبي وعملية التعلم.
 - الخلايا العصبية.
 - الدماغ
 - المخ
- الأسباب المرضية لصعوبات التعلم.

التأثيرات الجيئية والعوامل الوراثية.

- التشوهات الجنينية.
- أسباب أثناء الولادة.
- أسباب بعد الولادة.
- البحث عن الأسباب الطبية.
- التشخيص الطبي لصعوبات التعلم.

- الدليل التشخيصي والإحصائي للاصطر بات العقلبة الاصدار الرابع (DSM-IV)
 - التقييم العصبي.
 - التقيات العبية للتقييم العصبى
 استخدام التقنيات الحديثة.
 - وعود لم تنحقق.
 - العلاجات الطبية لمشكلات التعلم
 - أمواع التدحلات الدوائية.
 - يحوث ودراسات في الفاعلية.
 - دور المعلم.
 - ملخص التدخلات لعلاجية الدوثية
 - خلاصة
 - أسئلة وأنشطة.
 - مراجع القصيل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- التعرف على القضايا الطبية المتعددة والمحتلفة في محال صعوبات التعلم.
 - ٢- المفارنة بين لنهاذج الطبية والنهادج التربوية وإجراء مفاملات بينها.
 - ٣- وصم المحاولات لتحديد الأسباب الطبية لصعوبات التعلم.
- النساب الوراثية (الحنيبية) والأسباب العضوية (البيوكيميائيه) لصعومات التعلم
 - ٥ وصف العديد من التفنيات الطبية الحديثة والواعدة الخاصة بالتعييم.
 - ٦- إعداد قائمة بالمداحل العلاجية الدوائية للتحكم في السلوك
 - ٧ وصف البية الأساسة للجهاز العصبي المركري
 - ٨ وصف قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

الكلمات المفتاحية

الحهار العصمي المركوي.

البرور (الخية العصبية).

لتعرعات الشحيرية (الكو شف الحسية).

المحور (الجدع).

الدقلات العصبية.

المحيح.

المح.

التموضع (الوضع في مكان)

تحصص أحد النصفين الكرويين

القص الصدعي.

العص الأمامي.

صعوبات التعلم غير اللفطية.

صعوبات المعالجة الصوبيه الأساسية.

النشوهات الحسنة.

رملة الكحولية الحبسة.

الدليل التشخيصي والإحصائى للاضطرامات

العقلية الإصدار الرابع.

ضطراب قصور الانتباه المصحوب بالشاط الزائد.

الدليل التشحيصي والإحصائي للاصطرابات العقلية ـالإصدار الخامس.

معدل الانتشار

الاعصاب الدماغية. الفحص بالأشعة المقطعية. التصوير المقطعي بالنطائر المشعة الفحص بأشعة الرئين المغناطيسي. الفحص بالربي المغناطيسي لوظيفي.

الفص الحدرى المص انقذالي (القموي).

ـ مقدمة:

إن حذور وأصول دراسه صعوبات التعلم كانت فى الحقل الطبي، وقد تبوعت وتعددت الملاقات بين فروع الطب وصعوبات التعلم أولاً، إن معطم التأثير فى مجال التربية اخاصة بصورة عامة يعود إلى المجال الطبي. فعلى سبل المثال، تطلب التشريع الذي سهل ودعم تقديم حدمات التربية الخاصة بصورة قومية ترفر المعلومات الطبية كجزء ومكون أساسي فى كل الرامح التربوية الفردية المؤلمة للأطفال. وأيضًا، فإذ كل الاعتبارات والشروط التي تستحدم لتشحيص المشكلات التربوية الفردية وكذلك المداخل العلاجية عدمي في الأصل ذات مستأطير

ثانيًا، قد نلعب المعلومات الطبية دورًا مهمًا في تحديد صعربات التعلم لدى بعض الأطفال وقد أشارت التعريفات لواردة في المصل الأول إلى أن الأسباب لطبية مثل العجر البصرى والمشكلات السمعية بجب أن تستثنى لكى يتم تصنيف لطفل على أنه يعالى من صعوبة تعلم وتستخدم المعلومات الني نحصل عليها من طبيب الأعصاب (المعلومات العصبية) غالبًا في التعرف على الطفل دى صعوبات التعلم. وبشكل واضح، يجب أن يكون لدى المعدمين في مجال صعوبات التعلم بعض الفهم والدراية بالاسهامات الطبية في هذا المجال لكى تكون لديهم القدرة على التعامل مع الأنهاط المنوعة والمحتلفة للمعلومات الطبية التي سيو جهومها وبعرضون لها.

و أخيرًا، تم افتراح العديد من العلاحات الطبية لصعوبات التعلم، بالرغم من أن بعص هذه العلاحات الطبية ما زال مثارًا للجدل ولا يتم تدعيمه في الوقت الحاضر، وعلى حلاف ذلك فإن بعص أنواع العلاجات الطبية تكون مدعومة بقوة من قبل بعض البحوث والدر سات التي تستحدم التدحلات الدوائية بصورة كلية لعلاح الشاط الرائد على سبيل المثال.

هذا الفصل يهدف إلى تزويد المارئ بمعلومات عن الخلفة الطبه لصعوبات التعدم. فعي المداية، معقد مقاربة بين طرائق المدخل لطبي والمدخل التربوي في دراسة صعوبات التعلم كحلفية لفهم باقي الفصل ثم متطرق بعد دلك إلى المنح والحهاز لعصبي المركري. وفي النهائة نناقش ثلاثة جواب مختلفة لتأثير البحوث والدراسات في مبدان العنوم الطبية في مجال صعوبات التعلم وهي قصايا علم الأسباب المرضية والتقييم وأحيراً العلاج.

النماذج الطبية والتربوية: Medical and educational models أو المدخلين الطبي والتربوي لدراصة صعوبات التعلم :

يختلف المهارسود في المجال الطبي عن النربويين في مدحلهم إلى دراسة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فعي حين يهتم التربويون بالتعرف على أنهاط بيئات التعلم التي قد تؤدي إلى إتقال الطفل عادة تعليمية معينة، يميل الموذج الطبي إلى تحميل الطفل وحده مسؤولية الصعوبة وفي حين يؤدي التوجه لطبي بالمهارس إلى البحث عن مواطن الحلل في الحهاز العصبي المركزي للطفل، يكون التربويون أكثر معلا إلى البحث عن المشكلة في الطريقة التي يتعامل بها التربويون يتفاعل بها الطفل مع بيئته التربوية ونظرا للتركير على الطريقة التي ينتمس بها التربويون العلاحات البيئية، ثمة مصطلح آخر يستحدم للتعبير عن الموذج التربوي ألا وهو المعودح الميئي الانكونوجي Ecological Model بي هتهام التربويين بالعلاقة بين الطفل وبيئة التعلم، وهو يوازي اهتهام عليء البيئة بالتفاعلات بين الكائل الحي وبيئته وقد البيئي، وهو مصطلح المظور السياقي Contextualist حيث يستخدم كمرادف للنمودج البيئي، وهو مصطلح بوجي بالتركيز على السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم فعدما نشأ مشكلة معبة يلمس التربويون على سيل المثال مدخلا تعليميا محتلها والذي عد يرداد فيه ميل الطفل إلى الشاس العلاج الدوائي المصور في انتحام، في حين يميل المهارس في المحال الطبي إلى التهاس العلاج الدوائي التعلم، أر القصور في انتعلم.

وعلى الرغم من كل هذا النسبيط إلا أن العروق في النهاذج العكرية المستخدمة في هاتين المهتين المختلفتين تثير قصية التواصل بين المهارسين في هذين المحالين، كما سوف بتضح بعد ذلك في هذا العصل وتقدم النافذة الإيضاحية (٦-١) مقاربة موجزة لإيصاح العروق الرئيسية بين النموذجين الطبي والتربوي. يمكنك الاطلاع على هذه النافذة ثم متابعة قراءة العصل.

النافئة الإيضاحية (٢- ١٠)

النماذج الطبية والتربوية: Medical and educational models

فيها يلي مقارنة بين لنهادح المكرية الصبية والنربوية لإيصاح أمهاط العروق بين الاعتراصات والاستراتيجيات التربوية التي ينطوي عليها هذان السموذحان. ومن الواضح أن هذه المقارنة مبسطة إلى حد كبير، ولكن يوحي الشاقض بين النموذجين بأنهاط العروق بين المدحلين الطبي والمربوي.

| لنموذج التربوي | القضية المعنية النموذج الطبي ا |
|----------------------------|---------------------------------|
| تكمن الأساب في النفاعل | المنشأ تكم الأساب في تكويس |
| بين المتعلم وبيئته | الجهاز العصبي المركري |
| | للطفل، وتسنق العلاحات |
| | التربوية ننيجــــة للوعـــي |
| | بهذا الحانب. |
| يميل المعوذج التربسوي إلى | التعمير يميل النمودج انطبي إلى |
| ستخدام مصطلحات أكثر | الاصطلاحي استخدام مصطلحات تمتسد |
| صلة بالمارسات التربوبة. | حذوره في المهارسات |
| | انكلبنيكية |
| يهدف الثعييم إلى مساعدة | النقييم يهدف النقييم إلى تحديد |
| الطفل عن التعلم. | نوع الاضطيراب لسدى |
| | الطفل. |
| يميل النموذج التربىوي إلى | العلاج يميل السموذج الطبي إلى |
| استخدام برامج تعريز السلوك | استحدام العقاقير انطبية |
| | للتغلب على مشكلات |
| | النشاط الزائد وقصور الانتباه |

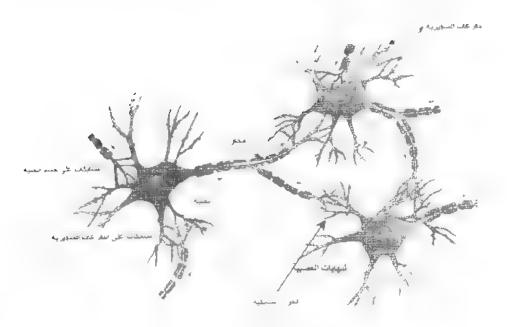
لقد كانت هناك جهود مبلولة طوال العقد الماضي لإعادة إحياء التربية لخاصة (على لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة CESE، ٢٠٠١ و للجمة القوصة المشتركة لصعوبات التعلم NICLD، ولقد أثمرت هذه الجهود عن تقرير من شأنه أن يدفع عجلة السمودح الفكري التربوي للأمام على سبيل المثال، تقترح توصيات اللحنة زيادة التركيز على المتائج التربوية وتطوير بموذج للوقاية من الصعوبات المدرسية، وليس الانتظار حلى يثب فشل الطفل في القراءة أو الحساب ثم القيام متشخيص صعوبة البعلم (للمزيد من المعلومات عن الإجراءات الحديثة للاستجابة في المدحل انظر الفصل الحامس) فبالنظر إلى تشريع قانون نعليم الأفراد دوي الإعاقات الأخرى، ويمكنا أن سرى الإعاقات الأخرى، على أفل تقيرات هاتلة في طرق تعييم التلاميد ذري صعوبات انتعلم والإعاقات الأخرى، على أفل تقدير، يمكن أن يشمر هذا التقرير عن بركيز الانتياه على مشكلات التعلم المتعلقة بالمدرسة وكيف يمكن أن يسهم المعلمون في علاح جوانب انقصور لذى تلاميدهم، وسوف يؤدي ذلك وكيف يمكن أن يسهم المعلمون في علاح جوانب انقصور لذى تلاميدهم، وسوف يؤدي ذلك إلى الارتقاء بميدان التربية اخاصة بعيدا عن سيادة النموذح الطبي سابغاً.

الجهاز العصبي وعملية التعلم: Learning and the nervous system

التعلم وطيفة الجهاز العصبي المركزي الذي يتكون من المنح والحبل الشوكي. وهو في الحقيقة حهار اتصال حيث تنتقل المعلومات فيه عبر محتلف البيضات الكهروميكاليكية. ومن خلال التعرف على أساسيات هذا الحهار يمكننا فهم العلاحات القائمة على النمودح الطبي لصعوبات التعلم (Leonard, 2001; Shaywitz & Shaywitz, 2006).

الغلايا العمبية: Neurons

النبرون Neuron أو الخلية العصبية Nerve Cell هي الوحدة الأساسية للجهاز العصبي. ويوضح الشكل (٢-١) مخططا لعدة حلايا عصبية متشابكة. والخلية العصبية جهاز كيميائي كهربي يستجيب بشكل معقد للبضة الكهربية من الخلية العصبية المجاورة. ففي البداية تقوم التفرعات الشجيرية Dendrites أو الكواشف الحسية للحلية العصبية بالتقاط الانعاث الكيميائي من الخلية العصبية المجاورة فتنشط الخلية ثم تتكون النبضة الكهربية وتسري عبر الخلية العصبية لتنشط حول الخلايا العصبية لتنشط حول الخلايا العصبية (Sousa, 1995).



الشكل (٢) الخلايا العصبية المتشابكة

وهاك العديد من التفرعات الشحيرية التي تربط بين الخلية العصبية ومثات لخلايا العصبية الأحرى عبر حهار كيميائي معقد تتحكم فيه النبصة الكهربية في إنتاج المركبات الكيميائية ويلاحظ أن التعرعات الشحيرية لأي حليه عصبيه لا تتلامس بشكل مباشر مع محاور الخلابا العصبية الأخرى وإنها يوجد بينها فراغ يسمى بالمعجوة النشابكية Gap. وعدما تصل السفية لكهرسة إلى العجوة التشابكية فيها تعرز محموعة من المركبات الكيميائية تسمى بالمقلات العصبية المحلوبة الدوبامين بالمقلات العصبية الشهرها الدوبامين واسور إستعرين والأستبل كولس. وهذه الماقلات العصبية بدورها تثير المحاور العصبية للحلايا العصبية المجاورة ولكن لا تمر جميع الرسائل العصبية عبر الفحوة التشابكية لأن الفجوة تعرز أيضا تصبيا عنلها تمام من المركبات الكيميائية والتي قد تعوق النبضة الكهربية، ويشار إلى هذه المركبات بالشطات العصبية ويشار إلى هذه المركبات بالشطات العصبية ويشار المحديدة .

وتعتمد عملية التعلم على الروابط بين الخلايا لعصبية علقد أثبتت نتائج العديد من المدوث والدراسات التي تباولت دور المخ في عملية التعلم أنه بإمكان الخلايا العصبية في مع الطمل أن تبشيء العديد من الروابط فيها بينها أكثر منها لذى البالغ (Sousa, 1995). وبالإصافة إلى دلث، فكلها زاد ثراء البيئة التي يعبش فيها الطمن في موحلة مبكرة من عمره تشعبت الروابط بين الخلايا العصبية. ومع مرور الوقت، تقوى الروابط العصبية التي يجدها المع بفعه وتأخذ صفة الاستمرارية وفي الوقت نفسه تتلاشى الارتباطات بادره الحدوث .Sousa (Sousa) وتحدث هذه العملية مدى الحياة ؛ لكنها تبلغ ذروتها في المرحلة العمرية ما بين عامين إلى أحد عشر عاما ويمثل هذ النمط لنمو المنع مادة ثرية للنقاش في برامج لتدخل التربوي المبكر وفي برامج الإثراء البيثي. وللأسف الشديد لا يتم تشخيص التلاميد ذوي صعوبات لتعلم قبل مرحلة دخول المدرسة، ولا يتم تشخيص الكثير منهم قبل الصف فراسي الثلث أو الصف الدراسي الربع أي فرب انتهاء لمرحلة العمرية المشار إليها. ولكن هذه المعلومات حدينة العهد عن عملية النعلم بالسبة للأطفل الصغار تزودنا بالعديد من المررات المنطفية البحثة في برامح التدحل المكور.

وهماك منفومة معهدة من الإشارات الكيمبائية الكهرسة بين الأعصاب، ولسنا في حاحة إلى فهم هده التماعلات فهماً تاماً. ولكننا كتربويين سوف نحتاج إلى فهم ذلك الوصف التمهيدي للتفاعل العصمي، وذلك لأن العديد من العلاجات الطبية التي كثيرا ما توصف للأطفال دري صعوبات التعمم تؤثر لوضوح على هذا الالمقال للمعلومات عبر الفجوة التشابكية على سليل المثال، قد يؤثر استخدام المنشطات بمحتلف ألواعها على إفرار الماقلات والمشطات العصب

ومن ثم تحدث تعبيرات في بعض السلوكيات داخل حجرة الدراسة مثل النشاط الزائد (لمعزيد Booth and Burman, من الإيضاح لهذه الديناسات الخاصة بتفاعل خلابا المخ انظر كلا من .2001; Richards, 2001; Sousa, 2001)

ولقد أظهر الباحثون، أيصاً، إمكانية حدوث صعوبات التعلم كنتيجة لأوجه الخلل البيوكيميائي الذي يؤثر في هذه الناقلات العصبية (Shaywitz Shaywitz, 2006). وقد يستفسر - عن هذه المعلومات - أولياء الأمور الذين يطلعون على التقارير البحثية المنشورة في العديد من المجلات العلمية، ومرعم استمرارية المحث في هذا المجال - في الوقت الواهن - إلا أنه لا يوجد دليل يدعم هذا المنظور.

اللمناغ: The Brain

يحتوي الدماغ على القدر الأكبر من تركيز الخلايا العصبية في جسم الإنسان. ومن المهم بالنسبة للدارسين في مجال صعوبات التعلم التعرف على خدف وظائف الدماغ حيث يفترض أن يحدث الجرء الأكبر من عملية التعلم في الدماغ. ويوضح الشكل (٢-٢) رسيا تخطيطيا لمختلف مناطق الدماغ في الإنسان.

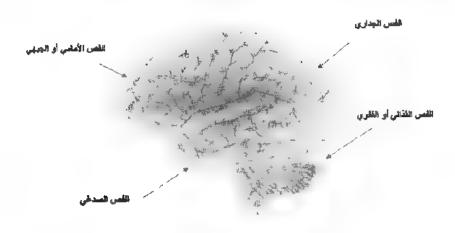


الشكل (٢-٢)

مناطق الدماغ في الإنسان

يتركب الدماغ من ثلاث مناطق هي جذع المنح والمخيخ والمنح. وبالطبع يمكن تقسيم كل من هذه المناطق الثلاث إلى العديد من الأجزاء المرعية. ويوضح الشكل (٣-٣) بعض هذه الأجزاء. ويمكن القول أنه ليس من الصروري هنا فهم الوظائف المعقدة لكل جزء دقيق من

أجراء الدماغ. ولكن من الضروري فقط فهم الأجزاء الأساسية حتى يمكن فهم واستيعاب بعض النطريات التمهيدية المتعلقة بمجال صعوبات التعلم.



الشكل (٣-٢) قصوص نصف الكرة الدماخي

جِنْعُ اللَّحْ: The Brain Stem

جذع المنح هو الجزء السفلي من الدماغ كما يوضح الشكل (٢ ٢) وهو أقدم جزء في مخ الإنسان، وبمصطلحات ارتقائية تطورية هو أول جزء ينطور فيه. ويتحكم جذع المنح بمختلف أجرائه في وظائف الجسم الحيوية مثل البض والتنفس. وفي أحيان كثيرة كما في حالات الحوادث عندما يتوقع نشاط المح لكهربي القبل للقياس ويحدث موت للأجزاء الأخرى من الدماغ، يستمر جذع المنح في أداء وظائفه حيث يستمر المصاب في التنفس ويطل على قيد الحياة، ويتحكم جذع المنح أيضا في المدخلات الحسية والمخرجات الحركية العصبية في منطقة الوحه.

ووظيفة المخيخ هي استقبال المدخلات الحسية (من مختلف الحواس) والتحكم في الحزء الأكبر من الجهاز العصبي الحركي. ويضم لجهاز العصبي الحركي مجموعة الأعصاب التي تتحكم في حركة الجسم. ومن ثم يتحكم هذا الجزء من المنح بدرجة كبيرة في الاتزان ووضع الجسم والحركة.

المعنية: The Cerebrum

المنع هو أكبر جزء من أجزاء الدماغ. ويتحكم هذا الجزء في أغلب وظائف التفكير العليا The Higher-Thought Functions التي نعتبرها إنسانية بالدرجة الأرلى. وعلى الرغم من وجود المخ في حمع الثديبات مدرجات متفاوئة من التطور، إلا أن المح المشري هو الأكثر تطوراً على الإطلاق.

نفسم المح إلى تصفين كرويين، ويعد هذا التقسيم للشاط الدماغي هو أساس العديد من نظرنات صعوبات التعلم. وتتم وطائف تصفي الكره الدماعي بشكل تقاطعي بحبث يكون النصف الأيسر مسؤولاً عن التحكم العصبي الحركي للجالب الأيس من الحسم والعكس صحيح. أي بعبارة أحرى، فإن نصف الكرة الدماعي الأيسر هو الذي يصدر الإشارة المخية لتحريك البد اليمني (كما في حالة الكتابة).

وبالإضافة إلى هذا التحكم الحركي التقاطعي، ثمة صلة بين النصفين الكرويين المخيين وعتلف صور التعلم والنشاط الدماعي فعلى سبين المثال، في ٩٠ / من فئة البالغين تستأ اللغة والأشكال البعوية للتمكير في بصف الكرة الدماعي الأيسر (Robertson, 2000). ويتحكم بصف الكرة الدماعي الأيسر أيضا في الأنظمة المعوية الأخرى مثل قراءة الأرقام والتفكير المنطقي أما بصف الكرة الدماغي الأيس فيتحكم في التوجه في الفراغ أو المكان، والتسلسل الزمني والتعبل المصري والتعبر الإبداعي في الموسيقي، وذلك لدى الغالبة العظمي من فئة المالعين، وبالطبع قد يكون هناك تنادل بين وطائف بصفي الكرة الدماغيين لدى أفراد معيين ولا بعرف سبا يفسر بمو بعض الأفراد بشكل مختلف (كما في حالة العرد الأعسر أو الأشول). وتقدم لنافدة الإيصاحية (٢-٢) قائمة شاملة لأبهاط الوظائف التي تبدو مرتبطة بالنصفين الكروبين المخين لدى الأشخاص الذين يستحدمون يدهم اليمي

وقد مصادف مصطلح "التمركر" Localization والذي يدل على تحصص أحد نصمي الكرة الدماعي بشكل عام في نوع معين من البعلم. إدن اللغة بالسبة لمعطم الأشخاص مركزها مصف الكرة لدماغي الأيسر في حين أن التوجه في العراغ أن المكان يتمركز في نصف الكرة الدماعي الأيم

النافئة الإيشاحية (٢ -٢)

الوظائف الرتبطة بنصفى الكرة النماغيين:

Functions associated with brain hemisperes

مصف الكوة الدماعي الأيمن التوجه في العراع أو المكان فهم الدغة البسيطة نصف الكرة الدماغي الأيسر الكلام انتعبري للعة الاستقبالية

إطلاق الأفكر عبر اللفطية النعة (عامة) الإحساس بالصورة والمط الوظائف الحركية المعقدة الرطائف الشبيهة بالأداء الحذرأو الاحتراس التكامل العراعي أو المكاني تعلم الارتباط الزوحي التمكير الارتباطي الإبداعي الاتصالأو الربط بالوعي إطلاق الأفكار تميير الوحوه تمييز الأصوات التماثل الإدراكي التفكر الارتباطي الزوجي عير اللفظي البحليل الرممي الإدراك الملموس تحييل التفاصيل الإدراك الحشطلتي (الشكل والأرضية) الحساب معالجة الصور الكتابة حل المشكلات بديهياً (باسمخدم الحس) العد الخبرات والتحارب النفسية توجيه الأصامع الأمكار المكاهمة (روح الدعابة) الاتجاه من البسار بليمين المعالجة التلفائية المعالحة التتامعية أو التسلسلية

المصدر. هناك مصادر عديده للمعلومات التي ترصدها هذه النافدة ولكنها مجمعة في كتاب "عسر المواعة البطريه النبوروسيكولوحية والأنحاث والتمييز الكلبيكي"، G. W كتاب "عسر المواعة البطرية النبورودك، دار Gruna & Stratton للشر

عدث عملية المركر أو المخصص بالسنة لنصفي الكرة الدماعيين في سنرات لمو الأولى من حياة الإنسان. ويميل النصفان الكرويان في الواقع إلى النهائل تماما في النشاط بدى الأطفال حتى سن السابعة تقريباً، وتصبح اللغة متمركرة في أحد بصفي الكرة الدماعيين أو الآخر بعد سن معين ومثلا إدا أصيب طفل في الرابعة من عمره بحادث ألف بصف الكرة الدماعي الأسر فإن النصف الأيمن في هذه الحالة يصبح بإمكانه تحمل العبء مطريقة ما، وتعلم استحدام المعة وهي أحد أنشطة نصف الكرة الدماغي الأيسر المصاب ولكن إذا وقع نفس الحادث لشخص بالع (أو لطفل تعدى السابعة من عمره) فإنه يميل إلى أن يعاني من قصور لعوي مدى الحياة.

وتقوم العديد من المطويات في محال صعوبات التعلم على نمط التمركز أو المحصص

المدكور بالسبة لمصفي الكرة الدماعيين. ولقد لاحظ "أورتون" Orton (1977) أن الإنسان لا يوند بهذا النبط للشاط الدماغي مترسخاً فيه وإنها يتطور بعد ذلك ولذلك بحد أن "أورتون" يفترض أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ترجع صعوبة القراءة لديهم إلى بعض التأخر أو عدم الاكتبال في بعو الأنهاط الطبعية للنمركز أو التخصص الدماغي عني سبل المثال، إذا لم تتمركر وطائف اللعة حتى عمر العاشرة وتأخرت وطائف المع في بموها فإن الطفل في هذه الحالة سوف يعاني من مشكلات في الفراءة واللعة.

كما تجدر الإشاره إلى أن مفهوم الأفضلية الجابية يقوم - هو الاخر - على تخصص نصفي الكوة الدماعير السابق شرحه. وكانت هذه الفكره السائده نقوم على مفهوم تفصيل الطاب استخدام إحدى اليدين في الكتابة (عادة ما تكون البد البمني)، ويتطور هذا التفصيل مع نظور تمركز علف محالات التعلم في نصفي الكرة الدماعيين. فإذا تأخر نمو هذا التمركز أو المخصص أو تباطأ بفترص أن بجدث حللاً في الأفصلية الحابية، والذي فيه يجد نقص الأطفال صعوبة في تحديد البد التي يستخدمونها في الكتابة وفي تشع السطر أو الكلام المكتوب من أحد حابي الصفحة إلى لحانب الآخر. ويفترض أن يتسبب هذا الحلل في مشكلات القواءة واللغة المكوبة، ولكن ثمة برهان أكثر حداثة في مجال البيوروسيكولوحي أو علم النفس العصبي قد حل مجاهده الأفكار المبكرة

ويقدم الشكل (٣-٣) منظر ً جانبياً لأحد نصفي الكرة الدماغيين والدي تظهر فيه أربعة أحزاء منفصله. ويجنوي كل من نصفي الكره الدماعيين على هذه الأحزاء الأربعة.

وطبقاً للشكل (٣-٣)، بحد أربعة فصوص في كل من النصفين الكرويين الدماغيين من الأمام إلى لحلف كالآتي.

- الفص الصدغي Temporal Lobe ويتحكم في السمع والداكرة السمعية
 - القص الأمامي Frontal Lobe- ويتحكم في التفكير المحرد
- الفص الحداري Parietal Lobe ويتحكم في الإحساسات اللمسية ف محتنف أجزاء الحسم
- الفص القذائي أو القفوي Occipnal Lobe ويتحكم في الرؤية والإدراك البصري وقد يتواصل كل من هذه الفصوص في أحد نصفي الكرة الدماعيين مع العص المشانه أو الماظر له في نصب الكرة الدماعي الآجر عبر حزمة أو كتلة من الألياف العصبية في مركز الدماغ تعرف ناسم الحاسئ أو المادة البيضاء. وبرغم التهايز بين أشطة النصفين الكرويين الدماعيين شكل أو بآجر، إلا أنها يتفاعلان مع نعضهما النعص في أعلب مهام التعلم

وحدير بالذكر، أنه من المهم بالنسة للمعلمين فهم أساسيات هذه الأجزاء المخية بشكل عام حي يسبى هم فهم بعص مشكلات التعلم. على سبيل المثال، قد يتأثر الفص القذالي أو القفوي بشدة لدى الطفل المصاب في الحزء الحلقي من قاع الحمجمة مما يسب له مشكلات في الإدراك البصري وتطهر لديه صعوبات التعلم وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات فحص المع أن الفص الأمامي مسؤول بدرجة كبيرة عن حفظ المعرفة الجديده والذاكرة (2001). ومثلا عدما بدرس الطفن ويتعلم حقيقة أو فكرة جديدة فإنه في أحيان كثيرة يقوم تتكرارها ثم عاول التفكير في حقائق أو أفكار أحرى مشابهة ويتدحل الفص الأمامي إلى حد كبير في هذا الممط من الحفظ وانتكرار بجانب أجراء المع الأخرى. وينتج عن هذا النوع من الشاط للمعس الأمامي في المع رياده في احتفاظ الداكرة طويلة الأمد بذه الحقيقة أو العكرة التي كررها الطفل وحفظها بهذه الطريقة. ومما لا شك فيه أن أي مشكلة في الأداء الوظيمي للمص الأمامي في المخ بمكن أن تنسب في بطاق واسع من مشكلات التعلم والتي تنصمن صعوبات التعلم.

هماك تقدم كبير في البحوث والدراسات دات الصلة بالأداء الوظيفي الدماعي لدى التلاميد لحميع فئاتهم متضمنة صعوبات البعلم، ولقد بدأت الصورة تكتمل فيه يتعلق بالتفاعلات بين المصفير الكرويين الدماعيين :Robertson, 2000; Shaywitz & Shaywitz, 2006. وتقدم التعلم الإيصاحية (٢-٢) بطرية حديثة عن صعوبات القراءة النائجة عن تطور التقيبات الطبية وفيات قحص الدماغ.

النافلة الإيضاحية (٢٠-٣)

الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم: Subtypes of learning disabilities

لدكر "رورك" ورملاؤه . Hayman-Abello . Hayman-Abello & Warriner . 2002) خدت في المتعدم الذي حدث في المتعدم على المتعدم الذي حدث في المتخدم هذه التقنيات المتقدمة في تطوير فنيات وتقنيات دراسة المنح التعلم وذلك المتخدم هذه التقنيات المتقدمة في تطوير فنيات وتقنيات دراسة المنح لاستخدام هذه التقنيات المتقدمة في تطوير فنيات وتقنيات دراسة المنح التعلم تقوم على حلى المستخدام وفي حين كان يفترض سابقا أن صعوبات التعلم تقوم على حلى ما أو اعتلال وظيفي عير محدد في النماغ . يقترح هؤلاء الماحتون أنه أصبح بإمكاما تحديد هذه الاعتلالات الوظيفية باستخدام تلك التقيات الحديثة (Rourke, 2005) وستطرق إلى هذه التقنيات المطورة حديثا بتصوير وفحص الدماغ لاحقا في هذا الفصل. ويمترض مؤلاء لماحثون بالتحديد وحود نمطين فرعيين لصعوبات التعلم وهما صعوبات التعلم عير النفظية وصعوبات المعالحة الصوتية (الفونولوجية) الأساسية.

وفيها يلي كلمة توضيحية لكلا النمطين الفرعيين

صمونات التعلم غير اللفظية: Nonverbal learning disabilities (NLD)

تتسم صعوبات التعلم غير اللفظية بالأتي.

- نمو حيد للقدرة على قراءة الكلمات المفردة والمعالحة الهجائية
- كفاءة في استحدام المعلومات اللفطية في المراقف الاحتماعية
 - بدء ظهور أعراص الصعوبة بعد عمر الرابعة .
 - نشاط مفرط الربادة بعد عمر الرابعة
 - انحفاض في الشاط الرائد في العقد لتالي من العمر
- قد بحدث انظواء وقلق واكتئاب وقصور في المهارات الاجتهاعية في مرحلة المراهقة
 Basic Phonological Processing

disabilities (BPPD)

تنسم صعوبات المعالحة الصونية الأساسية مالأي.

- صعف في نمو القدرة على قراءة الكليات العردة والمعالجة الهجائية.
- كفاءة أكثر في استخدام المعلومات غير اللمطنة في حال مقارئتها باستحدام المعلومات اللفظية في المواقف الاحساعية
 - نمو احتاعي وسلوكي طبيعي بسيا

وطفاً لهذه القائمة العامة بالسهات المهزة المرتبطة بكل نمط فرعى من صعوبات التعلم يحدث نفاوت ملحوظ في الأداء الأكاديمي والسلوكي. فعلى سبيل المثال بجد أن الأخطاء في النهجئة لدى البلاميد دوي صعوبات التعلم غير العطبة غالباً ما نكون دقيقة صوتياً فينطقها انطفل بصورة صحيحة، في حين أن الأحطاء في التهجئة لدى التلاميد ذوي صعوبات المعالحة الصونية الأساسية كثيرا ما تكون عبر دقيقة صوتياً (Rourke, 2005). وبناء على هذه النتائج يصبح من الصروري وجود خيارات فارقة في التدخلات التربوية

كها أنه جدير بالدكر، أن نلاحط أن صعوبات التعلم وحدها دون الصعوبات الأحرى (مثل الإعاقة العقبية والاصطراب الانفعالي الحاد وغيرها) هي التي لم تخضع للإيضاح والتنقيح والتصنيف إلى أنهاط فرعية، فعشلاً ينه البعامل مع التلاميذ ذوي الاضطراب

الانفعالي الحاد بشكل مختلف عن دوي الاضطرابات السلوكية الطفيفة وذلك في المواقف التربوبه والتعليمه، وخطئ دلك أنضا عن الإعادة العقبية الشديدة التي تحتلف المعالجة التربوبة والتعليمية لها عن تلك المخصصة للإعاقة لعقلية البسيطة. ولذلك تنضح أهمية هذا الحيط المحثي الذي ينجه نحو تصبيف صعوبات التعلم حيث يزيد من احتمالية التوسع في فهمنا لصعوبات التعلم ويعطي الفرصة لدمعلمين في هذا المجال كي يظلو مطبعين على البحوث و لدراسات التي تنوسع في عملية لصنيف صعوبات التعلم.

الأسباب المرضية لصعوبات التعلم: Etiology of learning disabilities

بحثنا باحتصار في الحرء انسابق العديد من نظريات فسرت الأسباب المرضية لصعوبات للعلم من لمنظور الطبي والتي تسعى إلى تفسير أسباب صعوبات التعلم. في صوء هذا المنظور كثيراً ما كان البحث عن الأسباب الطبية جزءاً من تاريخ صعوبات التعلم منذ المراحل المكره بلدراسة في هذا المحال، فأي محاولة لمهم الفضايا الحالية في محال صعوبات انتعلم ينبغي أن تسمه محولة لمهم فروض المنظور الطبي والتي أصم عليها هذا المحال. وسوف بعرض هذا الحرء العديد من الأسباب الطبية المحتملة لصعوبات التعلم.

التَاثِرات العِينية والعواسَ الوراثية : Genetic Influences

هنك دليل يتزايد الاقتناع به على تدحل العوامل والناثيرات الوراثية في طهور بعض صعوبات التعلم (Galaburda, 2005; Wood & Grigorenko, 2001). ففي در سة قديمة بحث "هالحرين" Hallgren (١٩٥٠) ٢٧٦ طفلاً وكشف عن وحود مشكلات عديدة في القراءة واللغة بين أقارب هؤلاء الأطفال. وفي ضوء هذه المنيجة اعتبرت الجيبات الوراثية أحد المسات المكنة المشكلات الفراءة لذى الأطفال. ولقد أجرى كل من "دبكر" و"ديفريز" والديفريز" صعوبات المواءة وأسرهم وأطهرت النتائح إمكانية أن تكون صعوبات القراءة وراثية

وهناك أدلة أخرى من دراسات عديدة عنى النوائم المباثلة Identical Twins تؤكد تدخل العوامل لوراثية في طهور صعوبات انتعلم. فمن المعلوم أن النوأم المتهائل يتكون من نفس البويصة، على عكس النوأم الأحري الذي يتكون من نويضتين في مشبمتين منفصيتين ومن ثم يجمل صفات وراثية محتلفة. فلقد أوضحت نبائج البحوث والدراسات على النوائم أنه عند وحود مشكلات المراءة فإن هذه المشكلات عمل للضهور في النوأمين المتهائلين أكثر منها في

النو مين الأخوبين، لأمر الدي يشير إلى وحود سنت حبني أو عامل وراثي يكمن وراء تلك المشكلات في القراءة (Wood & Grigorenko, 2001)

وبالإصافة إلى ذلك، تقترح المحوث والدراسات الحديثة أن المؤثرات الحينية يمكن أن تعرى إليها أكثر من ٥٠ من حالات صعوبات القراءة، وعند دراسة التلاميذ ذوي معاملات الدكاء العادية وقوق العادية فإن هذه المؤثرات الحنية بمكن أن تعزى إليها ٧٥/ من هذه الحالات العادية وقوق العادية فإن هذه المؤثرات الحنية الطبيعة الطبية لهذه الدراسات المحثية، بات من الصروري أن يكول العلمون على وعي بالاحتمالات التي قد تنتج في النهاية من هذا المعط من المحوث، وهي تشمل تحديد الحينات المسؤولة أو السب الحيبي الأساسي لصعوبات التعلم، أو استحداث إجراءات للتقييم قائمة على التصوير الحيبي، أو حتى العلاج بتغيير الحيات كإحراء وقائي محتمل لبعض صعوبات التعلم وقائمة على التصوير الحيبي، أو حتى العلاج بتغيير الحيات كإحراء وقائي محتمل لبعض صعوبات التعلم وقائمة على التصوير 2000; Wood & Grigorenko, وقائم عتمل لبعض صعوبات التعلم . 2000;

التشوهات الجنينية : Teratogenic Insult

تريد التشوهات احتينية من احتمالية حدوث حلل في بكوين الدماغ واحهار العصبي للجنين أثناء الحمل وهناك العديد من مسببات التشوهات الحنينية التي تناولتها الدراسات البحثية تصورة حاصة في مرحلة ما قبل الولادة تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم مستقبلا برغم عدم ارتباط أي منها ارتباطا مطلقا بصعوبات التعلم.

الكعوليات: Alcohol

لا بحمى على أحد منا وحود صله وثبقه بين تناول الأم الحامل للمشروبات الكحولية وحدوث تشوهات جبيبة حطيرة أثباء فترة الحمل. ولطالما قامت وسائل الإعلام القومية تعطية حملات للتوعية بأحطار زملة الكحولية الحنينية (FAS) Fetal Alcohol Syndrome وخطورة تناول الأم لحامل للمشروبات الكحولية.

وتبدو مشكلة الكحولية الحيية مرتبطة بالتناول المفرط للكحوليات، والأطفال ذوو هذه الزملة يولدون مصابين بقصور بتراوح ما بين المتوسط إلى الحاد في فدراتهم المعرفية إضافة إلى تشوهات عصوية أخرى عديدة. ولكن قد تحدث أشكال طفيفة من هذه الزُملة أو المتلارمة ننتج عنها صعوبة تعلم ولا يعرف حتى الآن مدى إمكانية تأثر الطفل تأثرا طفيفاً بهذه المتلارمة وعلى أي حال يوجد احتهال أن ينتج عن تناول الأم لحامل للكحوليات مشكلات تعلم تصنف في النهاية ضمن صعوبات التعلم.

التدخين: Smoking

أطهرت نتائج العديد من البحوث والدراسات وحود صلة رثيقة بين تدخين الأم لحامل وحدوث مشكلات في تكوين الحنين. ولقد أطهرت بعض هذه الدراسات وحود علاقة بين إوراط الأم الحامل في التدخين وطهور مشكلات القراءة لدى الطفل مستقبلاً إصافة إلى انخفاص معامل الذكاء بين الأطفال المولودين لأمهات مدحنات

نظرة عامة على التشوهات الجنينية ومسبهاتها:

Teratogenic influences in retrospect

تثار عدة فصايا عند منافشة النشوهات الجسنية وتأثيراتها في حدوث صعوبات التعلم. أولاً، كل هده الأدلة والبر، هين إرتباطية بطبيعتها ولا تزال هناك حاحة إلى إحراء المزيد من البحوث والدراست للتوصل إلى خلاصات رصية متعلقة بتعاطي الأم الحامل للعقافير كسبب محتمل هذه لمشكلات. ثانيا، ينتشر تعاطي العديد من العقاقير عير المُصّرح بها. ولقد قدمنا في هذا لحرء معلومات عن كل من تناول الكحوليات والتدحين كسبين محتملين لمشكلات التعلم تعرص لهما مطاق واسع من المحث. ولكن هماك عقامير أخرى تنتج عنها صعوبات التعلم أيضا مثل الكوكايين Cocarne وأحد مشتقاته وهو الكرك Crack والني يجب أن تتلقى اهنهاما واسعا في أدبيات المحث في صعوبات انتعلم، حيث أنه من المعروف جيدا أن تعاطي الأم الحامل للكراك يسبب صررا شدندا للجبين مما نتج عنه انخفاص دكاء الطفل وانخفاص وربه وإدمانه للعقاقير مستقبلا.

وهكدا يمكن القول أنه بات واصحاً أن آثار كن من الكحوليات والتدخين على الأجنة فد تكون مدمرة. والحانب المصيء الذي تكشف عنه أدبيات البحث هو إمكانية لوقاية من

تشوهات الأحنة قبل الميلاد بتجب تعريصه لهده المحاطر. أما الجالب المظلم فهو أنه بمجرد إفساد البيئة الحبنية يقع الصرر ويصبح الأثر حتميا غبر قامل للعلاج.

أسباب أثناء الولادة: Perinatal causes

هاك العديد من الأحداث التي قد تؤثر سلباً على الموبود أثناء عملية الولادة، حيث يربط بعض التنظيريين (واضعى النظريات) بين حدوث مشكلات معينة أثناء عملية الولادة وظهور صعوبات التعلم لدى الطفل مستقبلا على سبيل لمثال، تبدو الولادة المبكرة أو المبتسرة متعلقة بظهور صعوبات التعلم مستقبلا. وبالإضافة إلى دلك، فإن الولادة المتعسرة واستخدام الجفت لسحب رأس المولود أثناء عملية الولادة هي جميعها مشكلات محتملة قد تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لدى الطفل مستقبلا. وكما في حانة المسببات الأحرى المدكورة من قبل، فإن الأدلة والمراهين على وحود صلة بين صعوبات التعلم والمشكلات الني تحدث أثناء عملية الولادة تعلب عليها لطبيعة الارتباطية ولم تتأسس روابط سببية مناشرة حتى الآن

أسباب ما بعد الولادة: Postnatal influences

لا يمكن حصر الأحداث المحتمل وقوعها للطفل بعد الميلاد والتي قد تتسبب في طهور صعوبة التعلم لديه. على سبيل المثال، هماك العديد من أنواع الإصابات الدماغية والتي قد تنتج عمها اضطرابات تعلم معينة، كما اتصح من دراسة "حولد شتاين" Goldstein للجنود ذوي الإصابات الدماغية و لتى سبقت ماقشتها في المصل الأول

وهناك عدد من لمواد الكيميائية الموجودة في بيئتنا التكولوجية الحديثة قد ننتج عنها أنواع معينة من مشكلات التعدم فتشير بعض الدراسات إلى أن التسمم بالرصاص قد يؤدي إلى ريادة حطر الإصابة بصعوبات التعلم على سبيل المثال، قام "بيدلمان" Needleman (١٩٨٠) بدراسة محموعتين من الأطفال للمقاربة بين الأطفال دوي المستويات المرتمعة من الرصاص في أسبام وأقرامهم الدين أظهروا مستويات متحفضة من هذا المركب الكيميائي، ولقد كانت المحموعة الأولى دات المستويات المرتمعة من مركب الرصاص هي صاحبة الدرجات الأقل على العديد من المتغيرات المهمة والتي من بيها الأدء النقطي والمعالجة اللغوية والانتباه، وذلك مقارنة بالمحموعة الثانية.

وهماك أيضاً عدد من المواد الكيميائية ، توحد في بيئتنا التكنولوحية بمكن تحديدها على أمها ذات صلة محتملة بصعوبات التعلم وعلى أية حال، هناك العديد من المواد الكيميائية الشائعة الدكر ستقع تحت هذا المسمى - مثل: مكسات الطعم، وهي مواد تصاف إلى الأطعمة بمقادير صعيرة الإعطائها حصائص مرغوباً فيها، أو لطمس خصائصها النفيضة (كالسكر المكرر،

والبيض، والقمح، واللبس)وقد ثبت أن لها صنة تصعوبات التعلم، وإن كانت لاترال في مرحله التجربة. إلا أن النحوث التي أشارت إلى أن هذه العناصر الكيميائية هي المسببة لصعوبات التعلم لا تنقى التأييد الكافى في لوقت الراهن.

البحث عن الأسباب الطبية : Search for medical causes

له على العرض السابق يمكن ملاحظة عدم رسوخ محلف أوحه الماقشة. ذلك أن المحال الطبي لم يستمر في أن طل الشريك المسطر على المحث في مجال صعوبات التعلم كما كان في مرحلة تاريحية ممكرة، وهماك أسباب عديدة لحموت تأثير المداحل الطبية يمكن الإشارة إليها على النحو التالى

أولاً، برعم إمكانيه طهور مشكلات التعلم بتيجة لمحتلف الأصرار العصوية المحتملة التي هد يقع على اجنين أو لأم أثناء فترة الحمل، فإنه لا يوحد دليل أو برهان على حدوث مشكلة تعلم معينة تعزى إلى يوع معين من الضرر. ولحقيقة، إن كل الأسباب الممكنة التي تطرقنا إليها يمكن أن تؤدي إلى حدوث محتلف أنواع الصعودات

ثابياً، لا يوحد سب طبي بعينه يرتبط بنوع معين من صعوبات انتعلم. على سبيل المثال، أظهرت العنوم الطبة أن شدود الكروموسوم ٢١ هو السبب لطبي للكروموسوم ٢١ الثلاثي أو متلارمة داون وبالإصافة إلى ذلك، فإن إفرط الأم الحامل في تدول الكحوليات يؤدي إلى إصابة الحين بزمله الكحولية والتي ترتبط عادة بدرجة معينة من التحلف العقلي. ولكن باستثناء الدليل أو البرهان الحسي الناشيء، لا يوجد دليل على نوع بعينه من المضرر الذي بحدث للطفل في المرحلة الحبيبة والذي يؤدي حبه إلى إصابته بصعوبة التعلم. ومن ثم فإن أقصى ما يمكن عمله هو النوعي بأبواع الأصر ر التي يمكن أن تسبب مشكلات انتعلم واحتنابها. ويمكنك كمعدم أن تنافش مع أوليء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم أصرار بناول ويمكنك كمعدم أن تنافش مع أوليء أمور الأطفال اخرين مستقبلا أو ينبهوا أقارهم ومعارفهم فيتجنبوا المشكلة قبل وقوعها.

وهدك قصية أخرى في المحث عن الأسباب الطبية في مجال صعوبات التعلم ترتبط بجدوى المعرفة المكتسة وكبع بعيد منها المعلم في مواهم الحجرة الدراسية. فحتى إدا كان ثمة سبب طبي معين نعزى إليه صعوبة التعلم، في فائدة ذلك بالسبة للمعلمين؟ إن المعلمين حوقتد- لن يكون بمقدورهم الإفادة من هذه لمعلومة . على سبيل المثال، فإن معرفة أن صعوبة

التعلم قد نتحت عن إصابة دماغية للطفل في حادث لن نساعد المعلم في تحديد ما سوف يفعله الآد لمساعد، دلك الطفل على التعلم.

ثالثاً وبالإصافة إلى ذلك، فعندما تسبحدم العلاجات الطبة مع الأطفال دوي صعوبات المعلم مثلا لصبط السلوكيات المشكلة، لن يكون لعلاج مسؤولية المعلم على الإطلاق. فالأسباب الطبيه للمشكلات تؤدي حتها إلى حلول طبية ليست من اختصاص المعلمين. وكها سوف يتصح فيها بعد، فإن الطبيب هو المسؤول الرئيسي عن بر مع العلاج الدواتي وذلك برغم الدور الحيوي الذي يمكن أن ينعبه المعلم فيها. ولكن لا يتدخل المعلم في قرارات العلاجات الدوائية لمستخدمة.

ومن ها ينضح أن الطب لم يسهم مشكل قوي في فهم منشأ صعوبات التعلم أو أسامها لمرضه. فهو بهزز العديد من المشكلات المحتملة دون أن يربط أي منها بصعوبة تعلم بعبها ربطاً مطلقا، ولذلك لم يعد معظم واضعي النظريات اليوم يرون أن قصايا الأسباب المرصية هي المؤثر الرئيسي في هذا المجال. ولكن هذا لا ينهي أن العلوم الطبه قد صبعت إسهامات دات دلالة في در سة صعوبات التعلم في حواب أخرى غير المنشأ أو علم الأسباب المرصية. ولسوف تستمر العنوم الطبية في الناثير في هذا المجال مع تطور الإجراءات التشخيصية الحديثة والمتبوعة، وقد تتمكن العلوم الطبه من محاطمه قضايا المشأ بنجاح مستقبلا

التشغيس الطبي لصعوبات التعلم: Medical diagnosis of learning disabilities

أحررت العلوم الطبية بعض النقدم في محال التقييم والتشحيص فلقد تطورت الأساليب الفية للتمييم وبررت إجراءات معنه للتقسم فائمة على المدخل الطبي والتي لم تكن منتشرة الاستحدام من قبل وتتصمن هذه الأفكار الحديثة للتقييم استخدام الأحهرة الطبية المتطورة المكلفة والتي تحاح إليها بعص الإجراءات التشخصية ويقدم الجزء التالي إسهامات العلوم الطبية في مجال التقييم والتشحيص. بعرص أولاً الأساليب العبية للتقييم ثم ناقش الإحراءات الخاصة بكل مها

الدليل التشغيمي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الإصدار الرابع (DSM-IV)

ربها يكون أول نظام تشخيصي أساسي يقوم على المدحل الطبي هو ذلك الذي طورته الرابطة الأمريكية للطب النفسي. ولمد تطور هذا البطام في طل حاله الحلط العام التي كانت الصعة العالمة عبد تباول محتلف مشكلات الانتباه والسلوك التي يظهرها الأطهال في البيئة الأكاديمية (الدراسية)

وقد استحدمت مصطلحات عديدة في السواب الأخيرة للتعبير عن مشكلات الانتباه عير العادية والتي تؤثر سلبا في عمليه التعلم. وتشمل هذه المصطلحات مشكلاب الانتباه واصطرابات قصور الابتباه المصحوب بالساط الرئد، واصطرابات النشط الرائد. ويعكس دلك العبيعة المتغيرة لمصطلحات المعايير التشخيصية التي تستخدمه الرابطة الأمريكية للطب النفسي، والتي ترجع إلى ريادة انفهم والوعي بكوكنة من المشكلات دات لصلة وبالإضافة إلى دلك، طل هناك حلط كبير في هذا المجان فيها يتعلق منه المصطلحات نظرا لأن الأطفال ذوي مشكلات الانتباه لا يظهرون جميعهم كلا من اصطرابات قصور الانتباه والشبط الزائد

وقد استعرص "ماكيسى ومونساج وهوكست" 1998) نطاقا واسعا من الدراسات البحثية السابقة التي ناولت نقييم اضطرابات قصور الاساه وحلصوا إلى ثلاث سمات أولية لها وهي عدم الانتباه / القابلية للتشتن، والالدفاعية وفقدان القدرة على الكف (الهوحائية)، والنشاط الزائد. وبالإصافة إلى هذه السمات الأولية، أطهرت العديد من الدراسات التي (استعرضها McKinney وزملاؤه، 1997) أل هناك سمات ثابوية تشمل: الاصطرابات العصسة السبوكيه، (اضطرابات التصرف) والسلوكيات الاحتماعية عبر اللائقة، وسلوكيات عاولة حدب الانتباه بحميع أنواعها. ولا تزال هناك الكثير من الحواس التي محتاج إلى فهمها فيها يتعلق بالصلة بين هذه السمات الثابوية والأولية فمل الواضح أن هناك حاحة إلى المزيد من المعلومات عن هذا البوع من المصطراب أعنى اصطراب الالساه.

ي عام ١٩٩٤، قامت الرابطة الأمرىكية للطب النمسي بتعديل لنطام التصيفي شميير محتلف الاصطرابات لدى الأطفال ويحدد الذليل الشخيصي والإحصائي للاضطرابات المعقلية – الإصدار الربع (عن الرابطة الأمريكية لبطب لنعسي ١٩٩٢، ١٩٩٤) أبواعا عديدة من المشكلات عند تباول الاصطرابات المتعلقة بالانتباه لذى الأطفال. وكانب الرابطة لأمريكية للطب النفسي في عام ١٩٩٣ قد قامت بنشر أحدث محموعة من المعابم التشخيصية مما أدى إلى ثبات المصطلحات الآل بناء عني هذه المعايير. والآل يعتبر اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالشاط الرئد هو المصطلح الصحيح لحميع الاضطرابات من هذا النوع. وتقدم النافدة الإيصاحية (٢-٤) بعض المؤشرات السلوكية المرتبطة بهذا الاصطراب طبقا لما يسجله أولياء لأمور

النافلة الإيضاحية (٢ ٤)

السلوكيات المنظرة باضطراب قصير الانتباد المسعوب بالنشاط الزائد كما يسبلها أولياء الأمير: Behaviors indicative of ADHD as reported by Parents

عدم الانتباه (في اضطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الزائد)

- يصيع كتبه وأدراته المدرسية
 - بتشتت بسهولة
 - يتجاهل الثعليات
 - فرواشاهه قصيرة
- صعف الأشاه إلى التماصيل
- لا يستطيع ، تمام الواجب المدرسي بعناية وفي الوقت المحدد

الشاط الزائد والاندفاعية (في اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)

- متململ ا
- كثير الحركة في المكان
- بحس في أوصاع غويبة ويتحرك باستمرار
 - يترك مقعده أثناء تناول الطعام
 - کثیر لکلام
 - مدوم لا يستطيع انتظار دوره

اضطرابات مركبة تجمع بين النمطين السابقين (في اضطراب قصور الانتياه المصحوب بالنشاط الزائد)

قد يطهر الأطمال حميع المؤشرات السلوكية السابقة، وتسمى هده الحالة بالاضطراب المركب لقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وهماك أيصاً مراحل تخطيطية لتعديل هذا النطام التصيفي والذي قد يشاول العديد من القصابا. وسوف نسمى هذه المراجعة بالدبيل التشحيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار اخمس DSM-V (انظر الموقع على الإنترنت www.dsm5 org)

ولتشخيص الطعل في طل هذا النظام التصنيعي فإنه يجب أن تظهر عليه هذه السيات قبل عمر السابعة، وبجب أن تبدو عليه الأعراص في سياقين أو أكثر (أي في كل من بيئة المنزل وبيئة المدرسة). وبالإصافة إلى ذلك، بجب أن يسبب الاضطراب نوترا أو خللا له دلالة كلينيكية في الأداء الوظيفي لاحتماعي أو الأكاديمي أو المهني (عن الرابطة الأمريكية للطب الصبي، 1948).

وبرغم هذه المعايير المعدلة حديثا يطل هناك العديد من التساؤلات. عنى سبيل المثال، نظل قصية الأمراض المترامة Comorbidity دون حل (أي عدد الأطعال أو انشدب الذين يطهرون كلاً من اضطرات قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات البعدم). فبعد ستعراص كل الأدلة والبراهين للحثية المناحة، بقدر "مكنى" McKinney وزملاؤه (١٩٩٣) نسة الأطفال ذوي اضطرات قصور الانباء المصحوب بالنشاط الرائد الدين تظهر عليهم صعوبة تعلم به ١٠٪، في حين أن سنة من الأطفال تتراوح ما بين ١٥ - ١٨٪ من دوي صعوبات التعلم يظهرون أيضا اضطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الزائد. وربها بنتج عن هذا السبق النصيفي المعدل الحديد المريد من الفهم لهذه الظاهرة القائمة على المدخل الطبي، الأمر الذي سوف يؤدي بدوره إلى إيضاح العلاقة بين اصطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الرائد وصعوبات التعلم.

التقييمات العصبية : Neurological assessments

رعم افتراح العديد من البحثين لبعض المهام المعرفية للدماغ والتي من شأنها أن تسهم في عملية التعبيم، إلا أن المدخل الطبي لم يطور حتى الآن أسالياً للتفييم يمكن من حلاها التعرف على انطالت الذي لدبه صعوبة تعلم. على سبيل المثان، يقدم كل من قاؤسيت، وبيكولسون، ومكلاجان Fawcett, Nicolson and Maclagan (٢٠٠١) أدلة على أن الجمع بين التقسم المصوتي والحركات الإرشادية (مثل غزل الحيوط) يلعب دوراً في تقييم انطفل الذي لديه صعوبة تعدم. وذكر نادرا ما تستخدم الإدارات المدرسية حاليا مثل هذا التقسم العائم على المدخل الطي.

ويشيع استخدم الفحص العصبي غير الرسمي الذي يقوم به طبيب محمص، وفي أحياب كثيرة بتم الاحتماط بهذه التقارير في ملهات النلاميد ذوي صعوبات التعلم. ويقدم "هايند وكوهين" Hynd and Cohen (١٩٨٣) قائمة بالمهام التي يمكن استخدامها في النقبيم عير الرسمي للأداء الوظيفي العصبي كي براها في النافذة الإيضاحية (٢-٥).

تقدم المافذة الإيضاحية (٢-٥) طرقاً غير رسمية للتقييم، حيث يمكن أن يقوم الطبيب من حلالها تقييم عدد من الوطائف الحاصة بالجهار العصبي المركزي دون استحدام أية أحهزة تشحيصية. فهي البداية، -وكخطوة أولى- يحصل الطبيب على التاريخ لطبي Medical للحالة مع إعطاء اهتهام حاص لظروف الحمل والولادة فضلا عن أية حالات مرضية عير معتادة ربها أصيب بها المعجوص في طمولته. وهناك دلائل نهائية أخرى يضمها تاريخ الحالة

مثل عمر الممحوص عدما بدأ الحبو ومتى استطاع رفع حسمه في وضع الاستقامة ومتى بدأ المشي ويتم أيصا بسحيل أية مشكلات تتعنق بعملية التعلم حدثت للاقارب من الدرجة الأولى (أعلى أفراد أسرة الطمل موضع المحص).

بعد دنك يقوم انطب بتقييم المهارات الحركية Motor Skills للمفحوص. ومن المعروف أد الأعصاب الحركية نتحكم في حركه محموعات عصلات الحسم. ويمكن لبطيب فياس قوة المصلات من خلال قدرة المفحوص عنى الاندفاع نجاه قبضته وضدها. ويمكن أيصا فياس قدرة الممحوص على النآرر بين الإنصار وحركة اليد Eye-hand Coordination ويسمى ذلك بالتآرر الحركي العليظ (عني مستوى العضلات الكبرى). وقد يطلب الطبيب من المفحوص الموقوف على قدم و حدة أو السير بالتبادن بين الكاحل ومشط القدم أو الوثب أو القفز مع تحريك الدراعين في بعس الوقت. ويتم تقييم الأفعال المنعكسة للأوثار. ويمكن احتبار العكسات الركبة والمرفق بواسطة الضرب برفق على الأوتار فيها (عادة باستخدام مطرقة مطاطية أو بلاستيكية). فإذا حدثت انعكاسات غير عادية فإن ذلك يبدر بوحود بوع من انتلف مطاطية أو بلاستيكية). فإذا حدثت انعكاسات غير عادية فإن ذلك يبدر بوحود بوع من انتلف مطاطية أو بلاستيكية).

وأما الخطوة التالية فهي فحص أعصاب الجمجمة (أو الأعصاب الدماغية) Cranial والتي تتحكم في حركات عصلاب الوجه والأعضاء الحسية. ويتم فحص الأداء الوظيفي للعصب الجمجمي من حلال البطر في العين وملاحظة مختلف حركات العين وعصلات الوحه واللساد والعم. ويستخدم قلم ضوئي Penlight لمعرفة ما إدا كان بإمكان المعجوض تنبع الضوء دون تحريك رأسه لتقييم التحكم الحركي لعضلات العين

ويتم أبصا نقييم العكاسات حدقة العين بواسطة ملاحطة درحة التعير من حيث الصيق والاتساع عند الاستجالة للصوء. وقد يطلب من المفحوص التعرف على روائح معينة وعمل حركات المضغ بفكيه لتقييم التحكم الحركي في هذه المطقة.

النافذة الإيضاحية (٢ -٥)

أَشْهُر إجِراءِاتَ الفَحَسُ العَمَيِي :

Common procedures in a neurological examination

١. اختبارات وظائف المخ: Tests of cerebral functions

وتشمل استخدام اللعة ومستويات لوعي والفسرات الذهبية والتركيز والتوجه والحالة الوحدانية والاتفعالية.

ا. اختبارات أعصاب الجمجمة: Tests of cranial nerves

وشمل احتبار السمع والبصر والكلام بشكل عام وحركات عضلات الوحه والعكاسات حدقة العين.

٣. اختبارات وظائف المخيخ: Tests of cerebellar functions

وتشمل احتمار الحركات التبادية السريعة بين الإصبع والأنف والسير التبادلي بين لكاحل ومشط القدم والوقوف مع فتح وعلق العيبين

- اختبارات الأداء الوظيفي الحركي. Motor functioning
 اختبارات الأداء الوظيفي الحركي.
 وتشمل حجم العضلات وقوتها وانتآزر والأفعال المعكسة.
- ه. اختبارات الأعصاب الحسية: Tests of sensory nerves

وتشمل الإحساس السطحي عن طريق اللمس والإحساس السطحي بالألم.

المصدر: معلومات مقبسة من "عسر القراءة: النظرية النيوروسيكولوجية والأبحاث والتمييز الكلينيكي"، G. W. Hynd & M. Cohen, 1983، نيويورك، دار & Stratton للسر.

وم حلال أساليب وفنيات المحص غير الرسمية السابق عرضها يمكن أن يلحط الأطباء عددا من أو حه الخمل في الأداء الوظمي للأعصاب والدماغ. فأي صعوبة في أحد أو جه هذه الحركات يمكن أن تساعد الطبيب أيصا في محديد موضع المشكلة في الحهاز العصمي المركزي.

التقنيات الطبية المتخدمة في التقييم العصبي:

Medical Technologies for Neurological Assessment

التخطيط الكهري للمخ: (Electroencephalogram (EEG

المنح والجهاز العصبي المركزي جهاران كهربان، ولللك يمكن فناس الندفق الكهربي فيهي أثناء أداء محتنف مهام التعلم مهدف الحصول على بعض المعلومات عن مناطق الدماغ المسخدمة أثناء عملية التعلم والتحطيط الكهربي للمح EEG نقنية لتسجيل النشاط الكهربي للدماغ. فتقاس النبضات الكهربية بواسطة توصيل أقطاب كهربية في أجزاء مختلفة من الحمجمة. وتسجر هذه الأقطاب مختلف لبصات الكهربية وتسحر أيصا ذلك النشاط على شاشة يمكن الرجوع إليها وقراءتها (Sousa, 1995).

المحص بالأشعة المقطعية: Computerized Axial Tomography (CAT)

يمكن استحدام تقنية الأشعة المقطعية CAT لفحص تركبب المخ. ومن خلال هذه التقبية يتم تسليط أشعة إكس عنى الدماغ بزوايا محتمة ويقوم الحاسب الآلي بوضع محتلف المعلومات حسا إلى حسب للوصول إلى صورة مهائية توصح تركيب المخ . وبذلك يمكن إيضاح المباطق التي تتدخل ف أدق أنشطة المح.

النصوير المقطعي بالنظائر المشعة: Positron Emission Tomography (PET)

تضمن هذه انتقية حقن نظائر مشعة صديقة (نظائر السكر المشع) تصل إلى المخ عبر مجرى الدم. ويطلب من المفحوص أداء وظائف معينة ويتم تسحيل تدفق الدم من خلال تتبع حركة السطير المشع. ويدم تصوير مختلف أجراء المح للتعرف على الأيض (البناء والهدم). فإذا وحدت مصفة معينة غير بشطة في المخ فإنه قد تتسبب في إحداث صعوبة تعلم (Sousa. 1999)

الفحص بأشمة الربين المناطبسي: Magnetic Resonance Imaging (MRI)

الربين المعاطيسي هو أحد التقنيات عير الإشعاعية المطورة. وفيه يتم خلق محال مغناطيسي تستح عنه تعيرات معينة قابلة للقياس في أسحة المخ ثم يتم قياس هذه التغيرات بواسطة ترددات الأشعة وتعزيزها بمعاونة الكمبيوتر لتصوير مختلف أجراء المح وتستحدم أشعة الربين المضاطسي مثلها مثل فنة انتصوير المقطعي بالنطائر المشعة في إظهار أحراء المخ الشاذة والتي يمكن أن تسبب صعوبات تعلم. ولكن تقوم هذه الفيهة بتصوير تركيب المح وليس نشاط المنع.

The Functional Magnetic Resonance الفحص بالربن المناطيسي الوظيفي: Imaging (FMRI)

الرئير لمغناطسي الوظيفي هو ربين معناطيسي يقيس تدعق الدم إلى المنح وفي داخله وليس عرد شكل المنح أو تركيبه والرئيل المعناطيسي الوظيفي مثله مثل التصوير المقطعي بالنظائر المشعة بمكنه أن بطهر أجزاه المح التي تشط أثناء أداء مهمة التفكير ولا يستلزم الرئيل المعاطيسي الوضيفي تسليط طاقة إشعاعية على المنح (بخلاف فيتي التصوير المقطعي بالنطائر المشعة والمحص بأشعة الرئيل المغناطيسي)، ولذلك فإنه يمكن استخدامه مع الأطعال دوي التركيب العادي للمح (Sousa, 1999) وبسبب الطبيعة غير الاقتحامية لفنية الرئيل المغناطيسي الوطيفي، فإن هذه الفية هي الأكثر قدرة على تصوير نشاط المح فعليا أثناه أتشطة القراءة أو الحساب أو العلوم وتعد هذه الهنية في تصوير المنح هي الأكثر استخداماً اليوم للمراسة الأطفال دوي صعوبات التعلم (2001).

استخدام تفنيات جديدة 'Use of new techniques

لقد أدب التقياب المطورة حديثًا إلى ثر ء البحوث والدراسات في ميدان العلوم الطبية، وقد

أحريت العديد والعديد من الدراسات على محتلف فئات الأطفال ذوي الصعوبات. فعي حدى الدراسات الحديث، ستحدم مولفيس Molfese ورملاؤه (٢٠٠٦) فية التخطيط الكهربي للمح واتصح نشاط مناطق متناينة من المخ بدرحات متفاوتة لدى الأشخاص ذوي مستوى الفراءة فوق المتوسط مقارنة بالأشخاص ذوي مستوى القراءة دون الموسط.

وفي دراسه أخرى استحدم "شدي وينر، وشاي ويتز" Shaywitz and Shaywitz (٢٠٠٦) تقبية الرئين المعناطيسي الوظيمي، وأثبتت الدراسة وحود منطقتين محددتين في المخ مونبطتين بتحليل الكلهات (أي سبر غور الكلهات) وفضلا عن ذلك، انضح "خمول" "Underactivated" هانين المنطقتين لدى التلاملة دوي صعوبات النعلم أثناء عملية القراءه. وبالتحديد هناك منطقيان في مؤخرة الدماع المنطقة القفوية الصدعية والمنطقة الحمارية الصدغيه، وهما الأهل بشاطا أثباء عملية القراء، لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مقاربة بغيرهم من لتلاميذ وبالإضافة إن دلك، ففي در سة تجريسة أحراها "شاي ويتز" Shaywitz وزملاؤه (٢٠٠٣). انضح أن التدريس الفعال Effective Instruction بإمكانه أن يؤدي إلى إنعاش هذه المناطق الحنامية في المح حتى لدى التلاميذ دوي صعوبات التعلم. فلفد تلقت المجموعة التحريبية في هذه لدراسة برناما مكنفا مدته ٥٠ دقيقة يوميا لمدة ثهابية أشهر على مدار عام دراسي كامل لتعليم القراءة يقوم على المدحل الصوق حيث يتم التركيز على النطق وأصوات الحروف ومن ثم تلقت هذه المحموعة التحريمة إحمالي ١٠٥ ساعة من التعلم. وعبد مقارنة هذه المجموعة التجريبية بمجموعة أخرى ضابطة بعد مهاية مدة البرنامج اتضح أن مناطق المخ الخاملة أصبحت أكثر مشاطا إلى حد كبير. وهذا بدل على أن التدريس المعال لذي يكثف التركيز على العلاقات بين الحروف والأصوات بإمكانه أن يخفف مشكلات القراءة ندى التلاميد ذوي صعومات تعلم المراءة. وبالإصافة إلى دلك، امتدت هذه التأثيرات حتى عام من ابتهاء البرنامج

وجدير بالذكر أن هناك عدة مبلولات لهذه النتائج ذات صلة وثيقة بالنقاش ابذي بحن بصدده. أولا، يسفر التدريس الفعال للعلاقات بين احروف والأصوات عن بتائج مبعلة بين النلاميذ دوي صعوبات القراءة. ثانيا، بخلاف معظم البحوث والدراسات الفديمة عنى المخ الشري فإن المحوث والدراسات احديثة المتوافقة مع وطائف المنح كثيرا ما تركر بشكل مباشر على المشكلات الدراسية وفياس المخرجات الدراسية المحددة ومع استمرار هذا النوحه بات من لصروري أن يص المعلمون على درية بنائج هذه البحوث ومتصماتها في الحجرة الدرسية ولسوف يتأثر محال صعوبات النعلم تأثرا عمية بالتطور الحادث في هذا الفهم الملموس للأد والسوف يتأثر محل المستوى التشخيصي، فإن مئل هذا البطم الوظيفي للقراءة سوف يتبح

تصيف الطفل وتحديد ما ,دا كان يعاني من مشكلة في المعالجة أو يعاني اعتلال وطيفي بسيط في الدماع، كما أوصحنا في الفصل الأول.

وبالإصافة إلى دراسات صعوبات انتعام القائمة على اللغة، أطهر بعض التنظيريين أن صعوبات التعلم عبر اللمطية قد ترتبط باعتلالات وظيفية محددة في المنح أو الجهاز العصبي المثال، للركري (Gross-Tsur, Shalev. Manor & Amir. 1995, Sousa. 2001). على سبيل المثال، فد يؤدي الحلل في نصف الكره الدماعي الأيمن إلى ظهور صعوبات انتعام عبر اللمطية (أي صعوبات لتعلم عبر اللمطية (أي صعوبات لتعلم عبر المعلية الفراغي ومشكلات الذاكرة ومشكلات الاستبه). وقد قامت حروس سور 1990 المفرون وزملاؤها (1990) بدر سة عشرين طفلاً (متوسط أعارهم 4.0 عاما) يعانون من خلل في وزملاؤها المرائد، وذلك في محاولة الاستحدام هيات التقييم المطورة حديثا لتصوير صعوبات التعلم القائمة على الدماع لذي مؤلاء الأطفال وكان الثلاميد ينضمون إلى الدراسة إذا كانوا قد أحيلوا إلى العيادة بسب مشكلات وحداية وتفاعلية شخصية أو مشكلات تواصل أو ضعف المهرات البصرية العراغية أو المكانية أو صعف مستوى لتحصل الرباضي أو أنة مؤشرات الملوكية تندر بوحود أورام في المح. وعلى عكس التوقعات، اتصح أد أربعة أطفال فقط من بين عبدة الدراسة وهم العشرون طفلاً هم الذين كانت لديهم مؤشرات عبر عادية في الأداء الوظيعي عيدة الدراسة وهم العشرون طفلاً هم الذين كانت لديهم مؤشرات عبر عادية في الأداء الوظيعي الدماعي.

وعود لم تتحقق 'Unrealized promises

برعم تفاؤل بعص السظيريين في مجال صعوبات لتعدم، تندو وعود متخصصي علم النفس العصبي عبر باصبعه إلى حد ما. فلم يتين مجال صعوبات التعلم الاستخدام واسع النطاق لوسائل التقييم العصبي سواء بطاريات التقييم أو التقنيات الطبية، والقليل فقط من تقارير تقييم صعوبات التعلم حاليا لدى الصعار هي التي تنضمن مثل هذه المعلومات. وأخيرا، كها في حالة المحوث لعسة عن مشأ أو علم الأسناب المرضية لصعوبات التعلم، تبدو محارسات التقييم المسي العصبي واعدة ولكنها لم تسهم بعد في عملية التعرف على معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Bigler, Lajiness-O'Neill & Howes, 1998). ولكن هناك إقبال في بعص الدول على استحدام النقييم من هذا النوع. وبحن في انتظار تحقق رعود العلوم الطبية في مجال التقييم دات يوم

العلاجات الطبية لشكلات القعلم: Medical Treatments for Learning Problems

يعد الوصول إلى أنواع عديدة من العلاحات هو النتيجة الرئيسية لجهود العنوم الطبية في عال صعوبات النعلم في الوقت الحالى، وبالأخص عند استخدام الأدوية والعفاقير لتعلب على النشاط الرائد الذي يسب المشكلات الدراسية. والأطفال ذوو النشاط الزائد لمصاحب لمشكلات الانتياء هم أقى ميلا للتعلم. ولهد طورت العنوم الطبية العديد من العلاحات الدواتية لتخفيف أثر هذه المشكلة والتي أسفرت عن مجاح ملحوظ.

كما أن هنك ترايداً في استخدام محتلف العلاحات الدوائبة مع الأطفال دوي صعوبات النعلم في لسنوات لأحيرة. وأظهرت دراسة روزينبيرج Rosenburg (١٩٨٨) أن ٢٠٪ من معلمي النربية الحاصة جميعهم يشاركون في مثل هذه التدحلات مع الأطفال الذين يخضعون للعلاج الدوائي، وارتفعت هذه النسنة اليوم إلى ٩٠٪ ومن هنا بات من الضروري أن يكون المعلمون على وعي بالدور المسامد الذي سوف يلعنونه في مثل هذه التدخلات

أنواع القدخلات الدوائية : Types of Drug Interventions

رخم أن معلمي الأطفال دوي صعوبات التعلم يكونون في معظم الأحيان على دراية بالعفاقير الطبية التي كثيرا ما تستحدم مع هذه الفئات من الأطفال، مثل الميثين فيبديت (الريتالين) أو الأتوموكستين (الإسترتر،)، إلا أن هناك العديد والعديد من العقاقر الطبية لأحرى المستخدمة لضط لمشكلات السلوكية. وتهدف بعض الندخلات الشهيرة العائمة على العلاحات الدوائية إلى "جعل الطهل مستعدا للتعلم" ودلك من خلال تحميف أو الحد من اصطرابات قصور الانساه وسلوكيات النشاط الزائد التي تعوق عملية التعلم. وهناك علاحات طبية أحرى نهدف إلى التغلب على السلوكيات العدوانية أو منع الأعراض الذهانية من الظهور ولا تؤدي حميم التدحلات الدوائية نفس العرض وإنها تهدف بشكل عام إلى معالجة لمشكلات السلوكية والتعلب عبيها بشكل أو بآحر.

وهناك أبواع عديدة من العلاجات الدوائية المستحدمة مع التلاميذ ذري صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الرائد. وتعد العقاقير المنشطة هي الأكثر انتشارا وسمل العقاقر الشهرة مثل الريتالين والكونسيرتا ولكن قد لا يستجيب بعص الملاميذ للعلاح الدوائي المنشط، ومن ثم ظهرت أنواع أخرى من العلاحات الدوائية. وتقدم النافذة الإيضاحية (٢-٦) بعض العلاجات الدوائية شائعة الاستخدام مع التلاميد دوي صعوبات التعلم و صطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وبالإضافة إلى ذلك، هناك العديد من المواقع على شبكة الإنترنت والمتي تنزود الآساء والمعلمين بالمزيد من المعلومات عن

هـذه العلاجـات الدوائية www.strettera.com, www.pediatrics.about.com). www.chadd.org, www.rxlist.comwww.adrugrecall.com)

وتحدر الإشارة إلى شوت آثار جانبية لكل من هذه العقاقير الطبية. وعلى الرغم من أن هذه الآثار الجانبية السلبية لا تطهر مع جمع الأطفال، إلا أنها لا تعد مبرراً كافياً للجوء إلى هذا النوع من التدحل كحل أحير. فهناك خيارات أحرى للصبط السلوكي يجب أحذها في الاعتبار أولا وتطبيفها قبل المحوء إلى المتدخل الدوائي للتحكم في سلوك الطفل.

بحوث ودراسات في الضاعلية : Research on efficacy

هاك ٢٠٥ مليون طفل تقريباً تتراوح أعيارهم بين ٤ - ١٧ عاما بساولون مختلف العقاقير الطيه لعلاح اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالشاط الزائد. وفي العديد من هذه الحالات مشخص الطفل بصعوبة تعلم بجانب هذا الاضطراب. وبي حين يعبر معظم أولياء الأمور عن قلقهم من استحدام هذه العقاقير الطبية لفمع مشكلات الانتباه، وتشير بتائج الدراسات إلى عدم وحود أي أساس لمثل هذه المخاوف. على سيل المثال، فإن حوالي ٨٠٪ من التلاميذ الدين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يستجيبون بشكل إيجابي للعلاح المنشط (عن منظمة الأطمال والكبار دوي اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتحصين الدراسي للطلاب باستخدام هذه العلاجات الدوائية. وبالإضافة إلى ذلك، فبرغم والتحصين الدراسي للطلاب باستخدام هذه العلاجات الدوائية. وبالإضافة إلى ذلك، فبرغم الجانبة أطهرت فإما عابا لا تستمر لفترة طويلة.

النافذة الإيشاحية (٢ - ٦)

العقاقير الطبية الشهيرة المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب قسور Medications commonly used to treat الانتباء المسعوب بالنشاط الزائد: student with learning disabilities or ADHD

المنشطات Stimulants (وتستخدم في حالات اضطراب قصور الانتباه أرالشاط الزائد)

العقاقير: Drugs الريتالين – الكونسيرتا (المبثيل فيبيديت) – الديكسيدرين (الدسترو مفتامين) –الأديرال (أمفتامين ممرح بالدكسترو أمفتامين). الآثار الجانبية المحتملة النخفاص الشهية - الأرق - اضطراب الهضم تأحر النمو - نوبات الصداع - آلام المعدة - الهياج - الانطواء أو الانسحاب الاجتهاعي

يلاحظ أن الأديرال من بين المشطات التي ارتبط اسمها ببعص الآثار الجانية الخطيرة من نوبات القلب وارتفاع ضعط الدم والوفاة المفاحئة ولقد صرحت منظمه الغذاء والدواء في فتراير ٢٠٠٦ باستمرارية البحث في الآثار الحانية لهذا العقار وصلته المباشرة المحتملة مهذه الآثار الحانية الحطيرة.

مضادات الاكتئاب: Antidepressants (وتستحدم في حالات الاكتئاب والرفض الحاد للمدرسة واضطرابات الانتباه)

العقاقير· التوفرائيل (الإميبرامين) – الولبيوترين (هيدروكلوريد البوبروبيون) – الأفنتيل (النورترستلين).

الآثار الحابية المعتملة: حفاف الهم تبع للجرعة الرغللة - الإمساك الحمول - تسمم عضلة القلب - ليوبات القلبية اليوبات الصرعية.

المنبطات العصبية. Neuroinhibitors (وتستخدم في حالات اضطرادت الانتباه والمشكلات السلوكية)

العفاقير: الإستريزا (الأبوموكستين).

الآثار الحانبة المحتملة: الإجهاد الشديد - الأرق - رياده صربات القلب وارتفاع صغط الدم - أعراض حالبية جنسية ألم أثناء التبول التفكير في الانتحار.

مضادات الذهان: Neuroleptics (وتستحدم في حالات الدهان الواضح والسلوك التدميري العارم والعدوانية الحادة ومتلازمة نوريت "الفرمات الحركية والصوتية")

العفاقير: الهالدول (الهالوبريدول) - الميلارين (لثيوريدارين)

الآثار الجابية لمحتملة الخمول - التقلصات العصية

ملحوظة: هذه المعلومات للمعرفة العامة فقط وقبل نناول أي دواء يجب استشارة الطبيب والحصون على وصفة كاملة لندواء وقائمة مفصلة بالآثار الجانبية.

وبحاب هذه النتائج العامة السابق دكرها، هـاك تقارير حديثة تثبت ظهور آثار جانبية شديدة السلبيه في عدد محدود جدا من احالات. فلقد سحلت منظمة الغذاء والدو - FDA مؤخرا ٢٥ حاله وفاء مفاحنة و ٥٤ حالة إصابة في القلب والحهاز الدوري بين المرضى الذين يتناولون عقار الأديرال لعلاج اضطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الو ثد (عن منطمة الأطفال والكبار دوي اصطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط نزائد، ٢٠٠٦). وهناك عقاقير طبية أخرى من بينها الإسترترا والتي ارتبطت بمحاولات الانتجار أو التفكير الانتجاري. ولا يرال البحث مستمرا للإحابة عن التساؤلات المتعلقة بالأصرار المحتملة لهذه الأثار شديدة السلسة ولكن بتضع أن المشطات التي طالم خضعت لبيحث على مدار فترة رمنية طويلة (مثل الريبالين والدكسيدرين) هي الأكثر آمانا وفائدة بشكل ايجابي دي دلالة بالسبة للعديد من التلاميد (Iannelli, 2006).

دور العلم: Teacher's role

رعم من أن الطب أو الطب النمي هو المسؤول عن وصف العلاح الطبي الدوائي فيها أسمياه بالتدخلات الدوائية؛ إلا أن معلم الفصل يلعب دوراً حاسهاً في حطة التدخل. ويتضمن هذا الدور حمس مهام هي توثيق التدخلات اللادوائية غير الناجحة ، وتأكيد أل المشكلة السلوكية عبر قابلة بلسيطرة بواسطة الإجراءات التعليمية التي أنشأها المعلم واستخدمها مع الطفل، ومراقبة التدخل الدوائي وآثاره، واستمراز عاولات السيطرة على المشكلات السلوكية باستحدام الاستراتيجيات غير الدوائية وفيها يلى عرص أخذه المهام الخمس:

الأولى، جرء من مسؤولياتك كمعلم للأطفان ذوي صعوبات التعلم يتمثل في إثبات المشكلة السلوكية في صورة قابلة للعياس. ويمكنك ستخدام الاستراتيجيات السلوكية التي يعرصها الفصل العاشر من هذا الكتاب والتي تيسر توثيق المشكلة السلوكية. ويجب أن يشير تقريرك المقدم لمريق فحص الطفل إلى عدد الاصطرابات السلوكية، وطبيعتها، وحدتها، ومدى تكرار حدوثها

الثانية، بحب عليك إثبات التدحلات العديدة التي استخدمتها مع الطفل والتي فشدت في احتواء الأثار المترتبة على المشكلة السلوكية. ويجب عليك أيضا أن تكود قد استنفدت مختلف الحيارات التدحلية لعلاج هده المشكلة السلوكية. وهناك حيارات أحرى عديدة تربوبة وعلاجية سنتم ماقشتها لاحفاً في هذا العصر، والتي تشمل استراتيحيات مراقبة الذات (وهو تدخل قائم على العمليات المعرفية) واستراتيجيات تعرير السلوك فيجب استفاد هذه الاستراتيجيات أو لا قبل اللجوء إلى ماقشة استحدام الندخل الدوائي. وعندما تناقش مثل هذه التدخلات مع الطبيب وقريق لتفييم فإنك سوف تصبح مؤهلاً أكثر لتقديم إسهامات دات دلالة من خلال

عرص موحر بالتدحلات الأحرى التي استنفدتها مع الطفل ومن بيبها التدحلات المهنية التي نقع على عانقك كمعمم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الثالثة، بعد استنفاد مختلف التدحلات فإنك قد تحاج إلى طلب المسعدة من فريق دراسة حالة الطفل وسوف يراحع هذا لفريق معلوماتك وعد يتطلب الأمر تدخلا طيا وفي هذه لحالة يوصع التدخل الدوتي في الاعبار كأحد لخيارات المتاحة. ويجب أن يكون طلب لمساعدة تحريرا في صورة خطاب موحه إلى رئيس فريق دراسة الطفل مع تقديم نسح من هذا لحطاب إلى مدير إدارة التربية الخاصة. وتوصى بعض الإدارات التعليمية بأن بصدر المعلم حكمه المعروف في شكل ملاحظة موجزة إلى رئيس فريق فحص الطفل الذي يدير عملية لاتصال مع باقي أعضاء الفريق. وتقدم لنافذة الإيضاحية (٢-٧) بموذجا لحطاب موجه إلى رئيس فرين دراسة الطفل والذي يبرر نوعية المعلومات المطلوبة في مثل هذه التوصية.

الرابعة، بعد بدء بريامج العلاج الدوائي يصبح لزام عليك كمعلم مراقبة كل من لمدخل وآثاره على سلوك الطفل ومستوى تحصيله الدراسي. وستلزم دلك أن تكون على دراية بإعطاء الدواء وقد تحتاج إلى مراقبة الفترة الزمية للحرعات المقررة. وفي معظم الحالات لا يسمح للمعلم بإعطاء الدواء وهنا ينحصر دورك في أخذ الطفل إلى الممرصة المدرسية لإعطانه الدواء أثناء اليوم الدراسي ويجب عليك دراسة الإرشادات القانونية المحلية لإعطاء الأدوية في منطقتك.

النافذة الإيضاحية (٢ -٧) خطاب تومية بتقييم الطفل لتطبيق التدخل الدوائي

اسم معلم المصادر اسم المدرسة لإدارة التعليمية

> السند الذكتور مدير الخدمات التفسية المدرسية تحنة طنة وبعد

لقد تحدثت مؤحرا مع معلم الصف الخامس بمدرستي عن سلوك الطفل فلاد. فهو يغادر مقعده باستمرار ويمرح في أنحاء الغرفة وفترة التباهه قصيرة ولا يمكنه إمهاء قدر كبير من المهام المكلف بها بسبب الخفاض معدل ملازمته لمقعده طوال الوقت. ونحل لدينا مشكلة مع سلوك هذا لطفل في الحجرة الدراسية ونود عرض الطفل على طبيب لتقييمه حتى يمكن التعرف على أية أسباب طبية محتمدة لهذه لمشكلات السلوكية.

لقد كان هذا الطفل بحصر في مصول التربية الخاصة للأطمال دوي صعوبات انتعلم طوال العامين الدراسيين المضيس. ثم أحل إلينا في هذا الفصل الدراسي من حارج الإدارة وباقشنا سلوكة المتعلق بترك مقعله مرارا وتكراراه بالإضافة إلى ميلة إلى مفادرة حجرة الدراسة بشكل ملحوظ. ولقد قررت أنا ومعلم الصف إجراء بر مج التدحل السلوكي لمحاولة قمع سلوك مغادرة المقعد بشكل منكرر مع ما لاحطاه من ميلة إلى ترك المهام المكلف بها دول إتمامها. فلقد قام معلم الصف بإحصاء عدد مراب معادرته بقعده يوميا وكان تدخله عبارة عن فية التعاقد السلوكي. ولم يثمر هذا التدحل عن أية بنائج ملموسة. وبحلاف غبارة عن فية التعاقد مشروع المراقبة الذاتية للسلوك في محاولة لزيادة معدل إكمالة للمهام الدراسية المكلف بها. ولم يثمر ذلك أيضا عن أية نتائج إيجاسة.

وسعدنى إشراكك في هذه البيانات للحط القاعدي والتدحل المستحدم مع الطفل. ولكن كما ترى نحل قد استنفدنا مختلف التدخلات دول أن يثمر ذلك عن مساعدة الطفل في الحفاظ على انتباهه للمهام المكلف ب. ونسأذنك في الاتصال توالديه نشأن هذا الطلب لتقييمه طبيا فإذا كنت ترى أن ذلك ملائها أبلغي وسوف أرتب المقابلة.

شكرا على وقتك الكويم وتُمُن فضلك لا تتردد في الاتصال بي في حالة الرضة في الحصول على أية معلومات إضافية.

توقيع معلم غُرفة المصادر

وعند مراقبة تأثيرات التدحل فإن المعلم فقط هو الذي يكون على اتصال مستمر بالطفل أشاء الميوم الدرسي ومن ثم تقع على عاتقه مسؤولية تزويد الطبيب بالمعلومات المهمة ومن ثم يجب الاحتفاظ سمحلات عصبلية تزود الطبيب بمعلومات تتعنق بالآثار الإيجابيه للندخل في الحجرة المدراسه. وبزودنا العصل العاشر بمعلومات عن طرق حمع البيانات السلوكية ثما يفيد في مراقبة .ثار التدحل الدوائي. ونظرا لأهمية حمع البيانات بصفة يومية في مثل هذه المواقف فإنك كمعلم - تحتاج إلى الحصول على دورات تدريبية عتارة في إدارة السلوك أو التقييم السلوكي لتمية مهاراتك الجديدة في هدا الصدد.

الخامسة، وأخبراً يجب عليك -كمعلم- أن تكون على أنم استعداد للاستمرار في الندخلات السلوكية وما وراء المعرفية طوال فترة التدخل الدوائي ويتم إحراء مثل هذه التدحلات عير الدوائية مصفة مستمرة لسبين. أولهما أنه من الممكن أن تثمر إحدى الندخلات البديلة عن نجاح كاف لدرحة ممكن معها تقليل جرعة الدواء. وفي بعض هذه الحالات يمكن الاستغناء تماما عن الدواء. ثانبهما أن متاتح العديد من الدراسات أشارب إلى أن التدحلات السلوكية

بمكن أن ندعم فعلية المدخلات الدوائية؛ مما يسهم في السيطرة على المشكلات السلوكية. وبناقش الفصلان العاشر والحادي عشر المدخلات من هذا النوع.

بعد هذا العرص المستفيض للدور الذي يلعبه لمعلم في التدخلات العلاحية الدوائية عليك كمعلم - استكشاف حدود بعامل معلمي الأطفال دوي صعوبات لتعلم مع التدخلات الدوائية في إدارتك لتعليمية المحلية وفي أثناء التوريعات المجالية والمعملية قبل الندريس لطالب يمكنك جمع بيان بالسياسات من المقاطعات المحلية فيها يحتص بدور المعلمين في مراقبة برامج التدخلات العلاجية الدوائية.

منغص القدخلات العلاجية النوائية: Summary of Drug Interventions

يعد العلاج أحد الحوانب التي أسهمت فيها العنوم الطية إلى حد كبير في محال صعوبات التعلم. وبرعم اشتقاق البحوث والنظريات القديمة عن صعوبات انتعلم من ميدان الطب إلا أن العنوم الطبية تفشل في تحقيق وعودها في مجال علم الأسباب المرضية والتقييم ولكن كثيراً ما تستخدم العلاجات الطبية والدوائية ولا يمكن لأي ممارس في ميدان صعوبات لتعلم أن يغمل الدور الذي قامت به هذه الإسهامات الطبية.

لقد أظهرت نتائج اسحوث و للراسات بوصوح أن التدخلات العلاجيه الدوائية تكول معالة في حفص أو قمع المشكلات السلوكية التي تعرق عملية لتعدم وهناك أيضا برهان بحثي حديث على أن هذه التدخلات يمكن أن بؤدي إلى تحسين المخرجات الأكاديمية أو البتائج الدراسية ولكن تطر هناك قضايا عديدة تعرفل تطبيق البرامج العلاجية الدوائية في المدارس العامة وبالأحص عدما لا يتم استفاد التدخلات لتربويه والسلوكية الأحرى أولا ويجب عليث كمعدم للأطفال دوي صعوبات التعلم أن تشارك بشكل أو بآخر في بعض أنواع التدخل الدوائي مع بعص التلاميذ. ومن ثم يتحتم عليك الإلمام بسياسة الإدارة المعليمية المحلية فيها يتعلق بالمهام التي على المعلم استيمائها حتى تبعب دورك المسابد للطلاب الذين يحصعون للتدخلات التربوية ومن بيمها التدخلات العلاجية الدوائية.

ملخس الفصل: Summary

أمدتنا العلوم الطبيه بالأسس الناريجية لمحال صعوبات التعلم ويلقي هذا الفصر الضوء على الأسس الناريخية ابتي سبقت ماقشتها بالتمصيل في الفصل الأول، ويبرر الإسهامات الرئيسية للعلوم الطبة في الجواس الشاملة للعنشأ (أو علم الأسباب المرضية) والتقييم والعلاح. وحتى الآن، لم يكن البحث عن الأسباب الطبية لصعوبات التعلم مثمرا بصورة

حاصة، وذلك برعم التقدم الكبير في بحوث ودراسات علم الوراثة وبالمثل، لم يحدث تطبيق على نطاق واسع لتوصيات القباس التي بقترحها الأسموذح الطبي. وهناك اتجاه نحو الاستحدام المتزايد للمصطلحات مثل اضطراب قصور الانشاء المصحوب بالشاط الرائد في التشخيص القائم على المدرسة

كما رودتنا العلوم الطبية بالعديد من التصنيعات الأساسية للعقافير الدوائية التي تسهم في إدارة وعلاح سلوث بعض الأطفال دوي صعوبات لتعلم. واليوم معطم معلمي الأطفال ذوي صعوبات انتعلم لا يتأثرون بدرجة كبيرة بالإسهامات الطبية في محالات المنشأ أو التقييم. ولكن يطل أعلب المهارسين يصادفون أطفالا يعبدون من العلاجات الطبية. ولذلك من المهم فهم دور لمعلم في تطبيق خطة العلاج الدوائي. وسوف تساعدك القاط النائية -كمعلم- في دراسة هد المصل:

- الملوم الطبية هي أساس دراسة صعوبات التعلم، والعديد من النظريات المبكره في مجال صعوبات التعلم هي مشتقة من مهنة الطب.
- ۲- تطورت در سات النعلم الفائم على وظائف المخ، وهدا يمثل حطوة واعدة في سبيل
 لتعرف على أحراء معنة في المخ مرشطة بمشكلات تعلم معينة
- ٣- تطورت استراتيحيات القياس القائمة على المظور الطبي، ولكن القليل من المهارسين
 عقط في محال صعوبات التعلم في الوقت الراهن هم الذين يستخدمون هذه
 الاستراتيحيات
- ٤- كانب العلاجات الطبية المتعلقة بصبط مشكلات سلوكية معبية هي صاحبة الإسهام الرئيسي في مجال صعوبات التعلم.
- ٥- قد يواجهك كمعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم تصنيف من محلف التحصصات،
 بها يشمل علم الوراثة والطب، ولذلك سوف تحتاج إلى الإلمام بمفرداتها
- ٦- قد تجد نفسك كمعلم مشتركاً في اتخاذ قرار منفيد خطة للعلاج الدوائي. ولذلك سوف
 تحتاج إلى التمكن من دورك كمعلم في تنفيذ هذه المداخل العلاجية

أسئلة وانشطة : Questions and activities

- ١ اشرح الثلاثة أجراء الوئيسية في المخ والوطائف المرتبطة مكل منها.
 - ٢ اشرح فصوص الدماغ والوطائف المرتبطة بكل منها.
- حدد النقيات الجديدة التي تُستخدم في تقييم الأسشعة العقليه، واشرح المبدأ الرئيسي لكل منها

- ٤. اتصل بإحدى الإدارات المدرسية المحلية، وتعرف على الأخصائيين في مجال علم الأعصاب في منطقتك الذين يعملون مع المدرس في التعرف على المشكلات الميورولوجية (العصية).
 - شرح دور المعلم في استراتبحيات التدخل العلاحية الدوائية.
 - اشرح الأنواع المختلفة لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الرائد
- احصل على السياسة الحاصة بإدارتك المدرسية المحلية المتعلقة بالتدخلات العلاجية الدوائية واستعرضها. ثم اذكر ما هو الدور المحدد للمعلم في هذه السياسة؟

REFERENCES

- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC Author
- Bigler, E. D., Lanness-O'Neili, R., & Howes, N. 1998). Technology in the assessment of sentring disabilny. Journal of Learning Disabilities, 31, 67-82.
- Booth, J. R. & Burman, D. D. (2001). Development and disorders of neurocognitive systems for oral language and reading. Learning Disability Quarterly, 24, 205–215.
- CHADD (2006). National AINHD advocacy group urges that science drive further research and action on ADHD medications. National organization of Children and Adults with Arganton Deficit Disorders. Retrieved from www.CHADD.org.
- Commission on Excellence in Special Education (2001)
 Revitalizing special education for children and
 their function Available from www.ed.gov/in/ts/
 commissionsboards/whspecialeducation
- Decker, S. N., & DeFries, J. C. 1980). Cognitive abilities in families of reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13: 517–522.
- Decker, S. N., & DeFries, J. C. (1981). Cognitive abouty profiles in families of reading disabled children Developmental Medicine and Child Neurology, 23, 217-227.
- Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Mactagan, F. (2001). Cerebellor wests differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy Journal of Learning Disabilines, 34, 119-435.
- Galaharda, A. M. (2005) Neurology of learning disabilities. What will the future bring? The answer comes from the successes of the recent past. Learning Disability Quarterly, 28(2), 107–110.
- Gross-Tsur, V., Shakev, R. S., Manor, O., & Amir N. (1995). Developmental right homosphere syndrome. Clanical spectrum of the nonvertial learning disability. *Journal of Learning Disabilines*, 28, 80–86.
- Hallgren. B. (1950). Specific dyslexia: A canacal and genetic study. Acta Psychiatrica Neurologica, 65, 1, 287.
- Hynd, G. W., & Cohen, M. (1983). Dyslexia. Neuropsychological theory, research, and clinical differentiation. New York. Grune & Simiton.

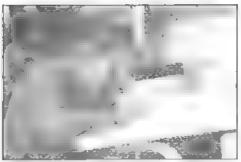
- Jannells V (2006). ADHD treatment guidennes. Retrieved from www.pedjatrics.com
- Joseph, J., Nobe K. & Eden, G. (2001) The neurobiotogical basis of reading. Journal of Learning Disabelines, 34, 566-579.
- Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. Learning Disability Quarterly, 24-158-176.
- McKinney J. D., Montague, M., & Hocutt, A. M. (1993)
 A synthesis of research literature on the assessment and identification of attention deficit disorders.
 Coral Gables, PL. Miams Center for Synthesis of Research on Attention Deficit Disorders.
- Molfese, D. L., Key, A. F., Kelly, S., Cunningham, N., Terrell, S., Ferguson, M., Molfese, V. J., & Bone binght, T. (2006). Below-average, average, and above-average readers engage different and similar brain regions while reading. Journal of Learning Disabilities, 39(4), 352-363.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning Disabilities Quarierly 28(4), 249–260.
- Needleman, H. L. (1980) Human lead exposure: Difficulties and strategies in the assessment of neuropsychological impact in R. L. Singhal & J. A. Thomas (Eds.), Lead toxicity, Baltimore, Urban & Schwarzenberg.
- Onon, S. (1937). Reading, writing, and speech problems in children. New York. Norton.
- Plante, E., Raruage, A. E., & Magloure, J. (2006). Processing narratives for verbatim and gist information by adults with language learning disabilities. A functional neuroimaging study. Learning. Disabilities. Research and Practice, 21(1), 61-76.
- Raskind, W.H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spe ling disability. Learning Disability Quarterly, 14, 141–158.
- Richards, T. L. (2001) Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain Application of fMRI and fMRS to reading disabilities and education. Learning Disability Quarterly, 24, 189–204.

- Robertson, J. (2000). Neuropsychological intervention in dyslexia: Two studies on British pupils. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 137–148.
- Rosenburg, M. S. (1988). Review of Children on nedscation. Vol. II. Epilepsy, emotional disturbance and adolescent disorders. Behavior Disorders, 13: 50-15.
- Rourke B. P (2005). Neuropsychology of tearning disabilities. Past and present. Learning Disability Quarterly, 28(2), 171-114.
- Routke B. P., Ahmad, S. A. Collins, D. W., Hayman-Abello, B. A. Hayman-Abello, S. E., & Warmer E. M. (2002). Child-clinical/pediatric neuropsy-chology. Some recent advances. Annual Review of Psychology, 53: 309-339.
- Rourke, B P van der Vingt, H & Rourke, S B (2002)

 Practice of child-clinical neuropsychology: An introduction Lusse, The Netherlands Swets & Zeitlinger
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S., Blachman, B. Pugh, K., Fullbright, R. & Skudlarski, P. (2003). Development of left occupito-temporal systems for skilled reading following a phonologically-based intervention in children Paper presented at the Organization for Human Brain Mapping, New York.

- Shayw tz, S E, & Shaywitz B A (2006). Reading disability and the brain. In Educating exceptional children. 2005/2005. Dubuque. 1A. McGraw-Holl.
- Sousa, D. A. (1995). How the brain learns: A classroom teacher's guide. Reston, VA. National Association of Secondary School Principals.
- Sousa, D. A. (1999). How the brain learns (video). Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Sousa, D. A. (2001). How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., & De-Fries, J. C. (2000). Differential genetic ethology of reading disability as a function of IQ. Journal of Learning Disabilities, 33, 92-199.
- Wood, F.B. & Grigorenko, E. L. (2001). Smerging issues in the genetics of dyslexia. A methodological preview. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 503-511.

الفصل الثالث



الخصائص المعرفية والغوية للطلاب نوى معويات التعلم

عتياصر القصل:

- مقدمة .
- الذكاء.
- المستويات المتوقعة للذكاء.
 - معنى الذكاء .
 - الانشاء
 - رمن التركيز في المهمة.
 - تركيز الانتباه.
 - الانتباه الانتقائي.
- اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
 - ملخص البحوث التي تناولت الانتباه.
 - الذاكرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم.
 - نهاذج الذاكرة.
- البحوث التي تناولت الذاكره عند الطلاب ذوو صعوبات التعلم.
 - اعتبارات تعليمية .
 - أسلوب التعلم .
 - دراسة اللغة .

- معرفة أبجديات اللغة (معرفة القراءة والكنابة) وصعوبات القراءة .
 - مشكلات المقاطع الصوتية (المشكلات المونيمية).
- علم النراكيب اللغوية ودلالة المفردات (التبذيل اللمَّوي أو المناوبة اللغوّية)
 - البراجماتية: اللعة في داخل سياق.
 - تغيير المنظومة الرمزية (التبديل اللغوى أو الماوية اللغوية).
 - وحدات التفكير والمنعقبد.
 - متضمنات بعليمية .
 - التواصل الوظيفي.
 - البحوث والدراسات التي تناولت التواصل الوظيفي.
 - منخص القصل.
 - أسئلة وأنشطة.
 - مراجع الفصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- معرفة منوسط معامل الدكء لهنات العلاب دوى صعوبات النعلم.
 - ٢. تعريف الاستعداد للتعلم في ضوء زمن النعلم.
 - ٣ شرح الذاكرة العاملة.
- \$. شرح ثلاثة أوحه للانباه والحصائص المتومعة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في كل
 ممها.
 - مناقشه كل حانب من حصائص أساليب التعلم للطلاب ذوى صعربات التعلم
- وصف العلاقات بين اضطراب قصور الاشاه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم.
- ل. شرح بواحي انقصور في دلانة المعردات والتراكيب اللغوية لدى التلاميذ ذوي
 صعوبات النعلم
 - ٨ عريف المراجماتية ومناهشة أنواع القدرات التي يمثلها هذا المفهوم.
 - ٩. مناقشة التطور العام لدراسات اللعة لذي الأطفال ذوى صعوبات التعلم.
 - ١٠ ماقشة مهارات النواصل المرجعية للأطفال دوي صعوبات التعلم.

الكلمات المنتاحية

الدكاء التشمير أو التميير الرمري لمعاخة الصوتية

المتصوق عقليا دو صعوبه التعلم التحريس علم دلالة المهردات

رمن لنركير في المهمة الاسترحاع علم التراكيب اللعومة

تركبر الأشاه الداكرة الصريحة البراحماتيه

الفاطية التشت الداكرة السيهامية (الدلالية) التندمل اللعوي (نحويل الشفرة)

الانتقاتي الداكرة العابرة وحدات التفكير

الاسترجاع العرصى الداكره الصمية التعقيد

حهار التشيط الشكي إستراتيجية الذاكرة التواصل الوظيمي

الأعراص المرصية المصاحبة أسلوب النعلم الحطاب الروائسي (القصيصي أو

السردي)

الذكرة فصيرة الأمد للبدأ الأحدى تسلسل أحداث القصة

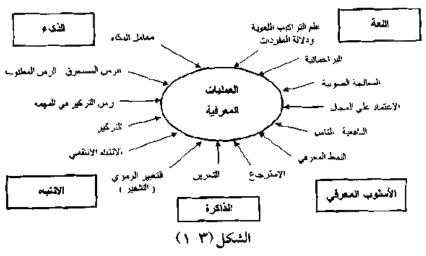
الدكرة طوينة الأمد المفاطع الصوتية (العوبيمات) التواصل المرحعي

الداكرة العامله وحدات التهجتة

مقدمة

ناء على الحقائق التاريخية السابق دكرها، نجد أذ مجال صعوبات التعلم بقوم عى افتراض مؤداه أن التلاميد دوي صعوبات التعلم يتعلمون شكل مختلف عن يافي التلاميد ولقد أدى هد. الافتراص إلى طهور العديد من الدراسات التي تشاول الفروق بين النلاميد ذوي صعوبات المتعلم وغيرهم من غبر دوي الصعوبات، ودلك من حيث محتلف الخصائص المعرفية للتعلم (لحنة الارتقاء بالتربية اخاصة، ١٠٠١). ولقد ركزت العديد من البحوث والدراسات المبكرة على تحديد الحصائص التي تمير بين الأطفال الدين يصنفون كلينيكيا في فئة صعوبات التعلم والأطفال الآحرين، ولقد شكلت هذه البحوث المبكرة الأساس للحوث والدراسات اللاحقة التي أجريت على الأطفال في المدارس العامة المصنفين في فئة صعوبات التعلم.

وبوضح الشكل (٣ ١) العلاقة المفترضة بين مختلف الحصائص المعرفية والعمليات المعرفية للطلاب دري صعوبات التعلم على سبيل المثال، من المفترض أن يؤثر ذكاء الطالب على تعلمه، كما تؤثر أيضا اللعة والذاكرة وقدرات الانتباه، والأسلوب المعرفي، أو يمط التعلم في عملية التعلم. وساقش في الفصل الحالي كلا من هذه الخصائص.



العمليات الموفية للطلاب ذوي صعوبات السعلم

التكام: Intelligence

المستوبات المتوقعة للنكاء: Anticipated levels of intelligence

يبص تعريف صعوبات التعلم على أد معامل ذكاء هؤلاء الأطهال يكود في بطاق المتوسط أو فوق المتوسط (أي متوسط معامل ذكاء فيهنه ١٠٠) ولكن البحوث والدراسات المبكرة قد أطهرت أن مسويات معامل الدكاء المتوقعة لفئات التلاميد دوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين أو -- ٩٣ (Gajar, 1979). ولقد أدى دلك إلى ظهور تحدي في استحدام معامل الذكاء لتقييم التلاميد دوي صعوبات التعلم (لحنة الارتقاء بالنرسه الحاصه، ٢٠٠١، ومجلس الأطهال عير العاديين، ٢٠٠١). ومجتمل أد تعكس هذه القيمة المنحفضة لمعامل ابدكاء عدة أشياء. أولا، يعتمد الدكاء طفا لمقاييس الثفافة العربية اليوم على المهاره اللفظية إلى حد كبر، الأمر الذي يؤدي إلى خفص متوسط مستويات معامل الدكاء المسحلة للطلاب دوي صعوبات التعلم. يؤدي إلى خفص متوسط مستويات التلاميد الذي تصنفهم المدارس العامة في فئة صعوبات ثابيا، تقوم هذه الفيم على عينات التلاميد الذي تصنفهم المدارس العامة في فئة صعوبات التعدم، وهناك حالات عديدة يقوم فيها فريق الفحص بتصنف معض الأطهال في فئة صعوبات التعدم وذلك للحصول على الخدمات الي تبوفر للطهل في حالة عدم تلبينه للمحكات التي يحددها التعريف وأحبرا، تعكس هذه العبم سو،ت قديمة من خدمة الأطهال ذوي الصعوبات يحديق الموقت احالى.

كما أن هناك بعض التلاميد ذوي صعوبات التعلم الذين يطهرون مستوى دكاء في نطاق المتموقين عقليا ويعرف هؤلاء التلاميد بالمتموقين عقليا ذوي صعوبات التعلم ويظهر أيضا بعض التلاميد دوي معاملات الدكاء الأعلى من ١٣٠ أو بقدر الحرافين معياريين فوق المتوسط باعدا بين القدرة العقبية لعامة ومستوى التحصيل. وقد يكون هؤلاء الملاميذ عبد أو فوق مستوى المرحلة الدراسه، ولكن في حالة وجود تباعد كبير بين معامل الذكاء ومستوى المحصيل لديهم فإمهم قديتم تصبيعهم في فئة صعوبات التعلم أو المتعوقين عقليا دوي صحوبات التعلم. وتبدر الدراسات التي تبحث حصائص هذه الفئة من التلاميد نسبياً وفي الوقت طالي، لا يوحد باحث ممكنه أن بسوق توصيات فائمه على البيانات تنصيبن برامجاً تعليمية ملائمة لهؤلاء التلاميد فهن بجب التعامل معهم كأي طفل آخر لديه صعوبة تعلم؟ وهل يجب أن يتلقو، أبضا أنشطه إثرائه وتسكين متعدم في فصول معينة؟

وقد تحدث لحنة الارتقاء بالتربية الحاصه (٢٠٠١) أهمية واستحدام معامل الدكاء في التعرف على التلاميد ذوى صعومات البعلم، الأمر الذي بتح عنه التركيز على مموذح الاستحابة للتدخل RTI) Response to Intervention في قانون تعليم الأفراد دوي الإعاقات (RTI) لعم المديد (اللحنة القومية المشركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥) وبالسبة لهذا الإجراء الجديد للعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإنه يضع مستقبل هذه العنه من التلاميذ المتفوقين عقليا دوي صعوبات النعلم موضع المساءلة على سبيل لمثال، حتى في حالة وحود قصور دي دلالة بين معامل الدكاء ومستوى التحصيل، فإنها بمكنها أن نفترص أن الأطهال ذوي معاملات دكء قيميها ١٣٠ أو ربها أكثر يميلون إلى الاستحابة للتدخل لمنشود الملائم. ومن شم، ممكن في طل إجراءات الاستجابة للتدحل المطورة حديثا أن نختفي بالفعل هذه الفئة من التلاميد المتفوقين عقليا دوي صعوبات التعلم.

وأنب كمعلم في هذا المجال قد تكون مسؤولاً عن تعليم التلاميذ المتفوقين عقليا دوي صعوبات التعلم على الأقل في الأعوام القايمة الفادمة. ويجب أن نظل على دراية بالقضايا المرتبطة بالمتفوقين عقليا دوي صعوبات التعلم، ودلك من خلال الاصلاع على المجلات العلمية في هذا المجال وغير ذلك من أنشطة السمية المهية. وعند هذه البقطة، يمكن القول أن وجود هذه الفظة، يمكن القول أن وجود هذه الفظة، من التلاميذ لمتموقين عقليا ذوي صعوبات التعلم يصبح سؤالا بلا جواب

معنی النگاء: Meaning of intelligence

همك أكثر من تعريف للذكاء. وأكثر الآراء شيوعا هي تلك التي تعتبر الذكاء وحدة واحدة، معنى أنه عدد قياس معامل الذكاء باستخدام اختبارات الذكاء المقننة فإنه يمثل الناتح الإحمالي لقدرات الفرد مجتمعة. وهذه نظر جامده إلى حد ما نرى أن الذكاء يكمن بداحل الفرد بشكل مطلق، وأنه يمكن حمع قدرات الفرد كلها في درحة واحدة يعبر عنها معامل الذكاء. ولكن هماك تساؤلات حطيرة تحوم حول هذا التعريف (1994 Roberts, 1994) والسؤال الذي بمرضه لساق هو هل تمثل فيمة معامل الذكاء الحد الأقصى بقدرة الطفل على التعلم؟ وما هي المعلومة التربوية التي تمنحها درجة معامل الذكاء المعلم المسؤول عن التدريس لتلميد معين؟ وهنك مساؤلات أحرى عديدة تدل على وحود قصور ما في النظرة لتقليدية للذكاء وتظل هده النظرة التقليدية للذكاء وتظل هده النظرة التقليدية سائلة في المحوث والدراسات التربوية والنفسة، وتمترض حمع تعريفت صعوبات التعلم القائمة على التباعد بين معامل الذكاء ومسوى التحصيل أن الذكاء كل لا يتحربات التعلم القائمة على التباعد بين معامل الذكاء ومسوى التحصيل أن الذكاء كل لا يتحربات واحد لا يتعتب).

ولكن على مدار السنوات، تحدى الكثير من التنظير بين والسحثين (أو الكل الذي لا متجزأ) هذه السنية الموحدة. وكها ناقشنا في العصل الأول من هذا الكناب، فإن نطرية "هاوارد جاردس" سيا لمحلف القدرات، وأد كل طالب يمكن أد يكون منميزا في حانب معين وضعيما في سيا لمحلف القدرات، وأد كل طالب يمكن أد يكون منميزا في حانب معين وضعيما في جانب آخر (Campbell, 1994; Campbell, Campbell & Dee, 1996; Stanford, 2003). وعلى الرعم من صعوبة تحديد تأثير نظرة الدكاءات المتعددة في محال صعوبات التعلم نظرا لحداثتها، فإد ذلك لا بنفي صرورة أد يكود معلمو التلاميد ذوي صعوبات التعلم واعين تعريف "حاردس" Gardner للدكاء وأنواع الأشطة التعليمية التي يوصى بها بناة على هذه الطرية لندكءات المتعددة.

فإذا استرجعت معنا نظرية الدكاءات المتعددة، ستحد أن "حاردنر" Gardner برى أن أفضل فهم لقدرة الإسبان يمكن أن يسم في ضوء ثهانية أنواع مستقلة من القدرات يشير إليها بالدكاءات المتعددة كما يلي.

الذكاء الشحصي المتبادل ويتمثل في القدرة على التواصل المعال مع الآحرين.

الذكاء الشخصي الداحلي ويتمثل في المدرة على معرفة وفهم الذات.

الذكاء المنطقي – الرياضي ويتمثل في نماط لفوة في التفكير العقلي الرياصي والمطقي

الذكاء الطبيعي ويتمثل في نفاط الفوة في التصنيف والتقدير للطبعة.

الذكاء الحسمي – الحركي ويتمثل في الإحساس الفوي بالجسم في الحير المحيط (الفراغ) والحركة الفعالة

الذكاء اللغوي ويتمثل في التعبير اللعوي – وهو الفياس التقليدي معامل الذكاء.

الذكاء الموسيقي - الإيقاعي وينمثل في القدرات في الإيقاع والعباء والموسيمي.

الذكاء البصري - المكاني ويتمثل في قوة القدرات في الصود النصرية والتأويلات البصرية.

وبناء على هذا النصور الإدراكي (المفاهيمي) للدكاء لشري باعتباره محموعة من نقاط القوة وبناء على هذا النصور الإدراكي (المفاهيمي) للدكاء ليشري باعتباره محموعة من نقاط القوة وتشكيلها كي تحاطب هذه الذكاء ت المتعددة , 1994; Sprenger, 1994; 2005; Campbell, 1994; Sprenger على مدار فرة رمنية ملتها (1999) 2003; Tomlinson, 1999. فمثلا عبد تحطيط وحلة تعليمية على مدار فرة رمنية ملتها أسبوع أو أسبوعين، فقد يرعب المعلمون في التخطيط لأنشطة متعددة تركز على نقاط القوة في دكاء أو أكثر من هذه الدكاءات المتعددة. مما يعطي التلاميذ دوي صعوبات التعلم الفرصة لمتابعة الدرس وإظهار نقاط قوتهم في واحدة أو أكثر من هذه الدكاءات المتعددة.

وتقدم البافدة الإيضاحية (٣-١) عيمة لمحموعة من الأنشطة التي قد تكون ملائمة لفصول الدمح بالصف الحامس الابتدائي في مادة العلوم عن وحدة نسول موضوع النظام الشمسي. لاحط أبواع الأنشطة المحتلفة التي يمكن استحدامها لمحاطبة الذكاءات المتعددة.

النافذة الإيضاحية (١- ١٠)

إرشادات تعليمية: أنشطة حصة الذكاءات التعددة لوحدة عن النظام الشمسي tins: Multiple inteligence lesson activities for a unit on

Teaching tips: Multiple inteligence lesson activities for a unit on the solar system

يمكن نقسيم هذه الوحدة على فنرة رمنية مدتها ٢ ١٠ أيام بحبث تناول الأنشطة التالية في اليوم الأول يمكن تقسيم العصل إلى فرق بناءً على نقاط القوة النسبية لكل طالب في أحد الذكاءات. وبعد دلك يمكن توزيع الأنشطة على الفرق بناءً على فوة دكاءاتهم المتعددة السبية. وفيها يلي بعص الأمثلة. وفي اليوم الثاني واليوم الثالث واليوم الرابع، يمكن إعطاء الفرق الرفت الملائم لأداء الأنشطة المكلفة بها وفي الأيام من لخامس والسادس والسامع والنامى، يمكن للفرق أن تعرص أعبالها على بافي الفصل. ويحصص اليوم التاسع للمراجعة. أما البوم العاشر فيخصص للتقييم وأسئلة على لوحدة. وهيها يلي الأنشطة الي مكن أن تكون ملائمة بلفرق المحتلفة من التلاميد؛

- الذكاء الشخصي المتعادل. اجعل التلاميد دوو هده القدرة يؤلفون قصة هزلية على كيف يمكن أن تؤثر أحد الأحسام في النظام الشمسي على الأحسام الأخرى (مثال: حاديبه الشمس تحدد مسار المدنبات). ثم تعرض القصة على طلاب الفصل.
- الذكاء الشخصي الداخلي قد يصعب محاطبة هذا الدكاء في هذه الوحدة. ركز على هذه القدرة في الوحدة التعليمية التالية باستحدام أنشطة مختلفة.
- الدكاء المنطقي الرياضي: استخدم التلاميذ ذوو مقاط الفوة في الرياضيات لتحديد التلاشي النسبي لمحال جادبية الشمس في الكوكب الداخلي مقاس الحارجي.
- الدكاء الطبيعي: استحدم التلاميذ دوي هذه القدرة لوصف محتلف أبواع الأحسام داحل النظام الشمسي. اعرض المروق على طلاب الفصل (مثل المرق بين القمر والمدنب)
- الدكاء الجسمي الحركي: احعل التلاميذ يطورون نشاطا للفصل باستخدام عملف التلاميذ للتعبير بالحسم (بالمشي) عن حركة الكواكب والقمر والتجوم حول الشمس

- الذكاء اللغوي احعل التلاميذ دوو هذه القدرة يطورون ملصقاً وصفياً عن تعريفات الأحسام في البطام الشمسي
- ٧. الذكاء الموسيقي الإيقاعي اجعل التلاميذ دور هذه العدرة يؤلفون نشيدة إيقاعها يمكن أن يساعد ماقي الفصل على حفظ الأحسام في النظام الشمسي. احعل لهم الريادة على الفصل لتحقيظ النشيد لرملائهم.
- ٨. الذكاء البصري المكاني احعل التلاميد دوو هذه القدره يطورون شكلا توصيحياً أو لوحة رسم للنظام الشمسي مع كتابة محتلف الحقائق عن كل جسم من أجسام النظام الشمسي. يمكن عرض هذه اللوحة على التلاميذ وتعليفها أمامهم حتى بهاية الوحدة

وفي نظرة أخرى للدكاء يقدم "حون كارول" John Carroll (1977) تعريفا بديلا للاستعداد. فهو يعرف الاستعدادكأحد وظائف الرمن

الاستعداد = وطيفة (الرمن المستعرق في تعدم المهمة / الزمن المطلوب للتعلم)

يقترح هذا التعريف الذي وصعه "كارول" أن المعلم بإمكامه ربادة استعداد العفل الأداء مهمة معينة من حلال ريادة الزمن المستعرق في تعلم هذه المهمة. وعدما بقال أن الاستعداد هو أحد وظائف الرمن المطلوب كي يتعلم الطالب مهمة معينة سبة إلى الرمن المسغرق في تعلم هذه المهمة، فإن" كارول " Carroll يصوغ بطرة متفائلة جدا للاستعداد. فالمعلم لا يسكنه التحكم في التكوين الحيني أو الحلهبة الثقافية أو الإثارة البيئية للتلميذ، ولكنه يمكه بالفعل التحكم في رمن التعلم بحجرة الدراسة. ومن ثم، تمثل ورقة" كارول " Carroll التاريخية الأساس لدراسات رمن التركيز في المهمة، والفرة الزمية التي يقضيها الطالب في تعلم المهمة. ولفد نلقت هذه الصناعة التركيذ في المهمة، والمفرة الزمية التي يقضيها الطالب في تعلم المهمة. والماحثين المعنيين بالأطفال دوي صعوبات التعلم التعلم . (Kavale & Forness, 1986, Sousa) والباحثون دراسة كيف يستحدم الأطفال ذو وصعوبات التعلم الزمن المتاح هم في الانتباه لتعلم المهام.

الانتباد: Attention

الانتباء مثله مثل المعاهيم الأخرى أكثر تعقيدا عما يبدو. فكثيرا ما يطلب المعلمون من النتباء، ولكن الفنيل منهم فقط هم الدين يعلمون تلاميدهم معنى الانتباء بالتحديد

على سبيل المثال، هل يعني الانتباء عرد النظر إلى المعلم؟ هل يبكون الانتباء من الاستحابة السريعة للمعلم؟ هل الانتباء هو التطلع إلى البافذة أثناء الإنصات بتمعن إلى المعلم؟ وهل الانتباء هو بوع نشط من أبواع لتركيز في ما يقوله المعلم؟ يتضبح من هذه انتساؤلات أن ثمة أوحها عديدة لمههوم الانتباء، ولطالما استخدم التنظيريون و لباحثون مصطلحات محتلفة للتعبير عن هذه الأوجه العديدة

زمن التركيز في المهدة: time – on - task

يهاس هذ الوحه من أوجه الاشاه محساب تكرار أو نسبة لمدة الزمنية التي ينته فيها الطالب للمهمة التي بين يديه. على سبيل المثال، فإن الطالب الذي سبو أنه لا ينهي أبدا الأعمال المكلف به برغم قدرته على حل السائل وأداء المهام ربها يعاني من مشكلة في زمن التركير في المهمة. وهناك مصطلحات عديدة أخرى تشير إلى نفس هذا المفهوم انعام مثل رمن الاستعراق وسعة الاشاه و تقدم الدفذة الإيصاحية (٣-٢) بظاما لقياس الملاحظة لتقييم هذا النمط من أنهاط قياس الانتباه.

ويتايل زمن التركير في المهمة بين التلاميذ عبر دوي الصعوبات إلى حد كبير. ولكن الكثير من الدراسات البحثية تطهر أن زمل التركير في المهمة لمدى هؤلاء التلامية يتراوح بسيل ٦٠ – ٨٨٪ من الزمل لمستعرق أثناء أداء الأنشطة التعليمية. وعلى النقيص، فإن رمن النركيز في المهمة بالنسبة للأطفال دوي صعوبات التعلم يتراوح بيل ٣٠ – ٦٠٪ من رمن الأنشطة ،Bender) (Bender. من رمن الأنشطة ،2002; McConnell, 1999)

النافذة الإيضاحية (٢-٢)

قياس زمن التركيز في الهمة: Measurement of time-on-task

في دراسة بيندر Bender (١٩٨٥)، تم استخدام إحراء للملاحظة شائع إلى حد ما لتقييم سلوك زم التركيز في المهمة. أو لأ، سم إعداد صحمه تسجل دات عدة حامات. وتشير الحانات إلى العديد من التصنيفات التي تعبر عن حميع أنواع السلوكيات التي يمكن حدوثها في حجره الدراسة. وعاده ما يعرف رمن البركير في المهمة بأنه تواصل الطالب بالعينين مع المهمة التي بين يديه. وعلى الرعم من أن هذا التعريف ينطوي على خطأ ما، فقد ينظر الأطفال إلى المهمة بالعينين في حبن تكون عقولهم أبعد ما يكون عنها، فإن ثمة افتراضاً أن الحطأ يصبح صمراً تقريباً عطراً إلى أن الأطفال كثيراً ما مجملقون بدهشة باتجاه المافذة في حدين بنصتون إلى

المعلم. على دراسة 'بيندر" Bender، قام أحد الملاحظين برصد نوعية السلوكيات الني تحدث عبد سياع صوت الجرس الذي مدته عشر ثوان بالنسة للطفل ذي صعوبات، وذلك عند وقام أيصاً برصد السلوكيات المقابلة لطفل آخر لا يعاني من مثل هذه الصعوبات، وذلك عند سياع صوت الحرس التالي الذي مدته عشر ثوان. وكان الملاحظ يتجاهل المسلوك الذي بجدث بين الجرسين أو في أشاء مراقبته لسلوك الطفل الآحر وباستخدام هذا الإجراء التمثيلي للزمن أمكن حساب تكرار بوعبات معينة من السلوك. وبالإضافة إلى ذلك، أمكن رصد هذه السلوكيات على مدار عدة أيام مختلفة وذلك للتأكد من عدم المالغة في البيانات دون داع بتبحة بلتمليات اليومية للسبوك. وفي دراسة "بيندر" Bender، ثم استحدام ثلاث فترات ملاحظة مدة كل منها ٢٠ دقيقة على مدار ثلاثة أيام منفصلة. وفي نهاية الأيام كان يتم حساب تكرار السلوك في كن تصنيف ثم يتم حساب متوسط تكرار السلوك إحصائياً لكل من مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمحموعة الصابطة للأطفال غير ذوي صعوبات. وقد أظهرت النائح أن رمن التركير في المهمة بالسنة للأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون أقل مه بالنسبة بلمحموعة المقال غير دوي صعوبات التعلم.

تركيز الانتباه: Focus of attention

إن أحد أهم مكومات التعلم هي عدرة الهرد على تركيز انشاهه على أكثر المثيرات صله بالمهمه التي يتعلمها ومع وجود العديد من المثيرات في حجرة الدراسة العادية، سوف يواجه التلامية صعوبة في تعلم المهمه التي بين أسيم ما لم بتمكنوا من الامصراف عن المثيرات المشتتة الاسباههم ويدرك المعلمون هذه الحاحة إلى التركيز في مهمة التعلم وأهمية مسامدة التلاميد في هذه المحاولة لمركيز الاسباء عن طريق غلق الأبواب المطلة على الطرفات المزدحة، وغلق النوافذ عند وجود علاب تحرين بفناء المدرسة، وفي بعض الأحيان يقوم معض المعممين بنشغيل موسمي هادئة خافنة تساعد على الاسرحاء. وندل كل من هذه الاسترابيجيات الشائعة على أهمية تركير الانتباء من وجهة بظر المعلم

وبالأسف الشديد كان هناك تضارب بين ننائج البحوث والدراسات الباكرة عن القدرة على تركير الانتباه بين التلاميذ دوي صعوبات انتعلم (Zentall, 1986). فلقد محثث أعلية هذه الدراسات قابلية هؤلاء البلاميذ للتشتت، وهي عكس القدرة على تركير الانتباه. على سبيل المثال، فإن العديد من الدراسات تستحدم تعديرات المعدمين لسلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات النعلم، وتظهر البيابات التي يتم جمعها عهده الطريقة أن المعلمين يرون التلاميد دوي صعوبات

النعلم أكثر قابلية للتشنت من التلاميذ الآخرين عبر ذوي الصعوبات .Bender & Wall) (1994.

ولكن قام العديد من الناحثين بدراسة القابلية للتشتت بشكن أكثر مباشرة، مع استحدام مهام التعلم المعملية دات المشتتات المقصودة التي توضع عن عمد داخل لمهمة التعلمية أو عن هامشها. وبدلا من إطهار أن المشنبات ظامشية تعوق تعلم الأطفال دوي صعوبات البعلم، فإن هذه المهام المعملية تقرح عنى ما يبدو أن مش هذه المشتتات تيسر هم عملية التعلم (.Zentall المعملية أن هذه المشتتات يمكن أن مجبر هؤلاء التلاميذ على تركيز انتباههم بشكن أكثر لشطأ

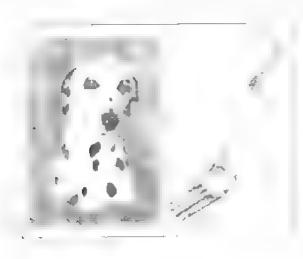
وبالإصافة إلى ذلك، أصهرت العديد من دراسات بقديرات المعلمين أن التلاميذ دوي صعوبات التعلم لا يظهرون مستوى عان من ردود المعل للمثيرات المستنة في السنة على السية الله (1994. 1994. ويتناقض هذا البرهان بوضوح مع التقديرات المبكرة للمعلمين التي تشبر إلى أن المعلمين برون التلاميذ دوي صعوبات التعلم أكثر قابلية للتشتت من التلاميذ الآخرين عير دوي الصعوبات. ونحن في انتظار المريد من الدراسات البحثية حتى يمكننا أن نسوق حلاصات راسحة عن قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعدم على تركيز التباههم وفي لوقت الحالي، قد ترعب أنت كمعلم في الاستمرار في مساعلة تلاملك على تركيز التباههم في المهمة بواسطة استخدام بعض الاستراتيجيات المشار إليها ويلاحظ أن غلق باب القصل لن يعوق قدرة لطفل على التركيز في المهمة، وتشير بعض بتائج البحوث والدراسات إلى أن هذا النوع من الاسترات يبسر بالفعل المستوبات العالية من الاستراء.

الانتباه الانتقائي: Selective attention

ممكن تعريف الانتباه الانتفائي بأنه القدرة على التعرف على الأوحه والجوالب المهمة للمثير وصرف البطر عن المثيرات الأخرى في البيئة. ولقد طور "هاجين" Hagen (1977) مهمة لعياس هذا الوجه من أوحه الانتباه، وتركز هذه المهمة على قياس هدرة الطالب عني تعمد تذكر أشباء معينة بالبسة لعدد الأشياء التي يدكرها بشكل عرصى. وبسبب أهمية الانتباه الانتقائي في المحوث والدراسات التي تتطرق إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سوف نستعرص فيها يلي إحدى الدراسات الكلاسيكية في هذا الصدد

بعد المحث الذي قام به "هلاهان" و"جاجار" و"كوهن" و"ترادير " المعدد المحث الذي قام به "هلاهان" و"جاجار" و"كوهن و" المعدد في هذا المحث في هذا

الوجه من أوجه الانتباه. فلقد استخدم هؤلاء الباحثون سحة معدلة من مهمة "هاجين" Hagen (١٩٦٧) لمناس الاسترحاع المحوري والاسترحاع العرضي، وفي هذه المهمة يتم مزح سمع صور لمخلف الأدوات المرلية مع صور بعص احيوانات على ملصقات، الطر الشكل (٣-٢).



الشكل (٣-٢) عينة من البنود لقياس الانتباه الانتقاثي

ويتم عرض كل بطاقة مثير لمدة إثنى عشرة ثانية على كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعبر ذوي صعوبات التعلم. وهناك ثهابية عشر ملصقاً محتلف حيث يطلب من التلاميد الانتباه فقط لصور الحيوانات وتذكر ترتيب عرضها أمامهم وتستخدم أول أربعة ملصقات كتحربة تطبقية، أما الأربعة عشر ملصق التالية فتستحدم كسود الحتبار فعلي. وتستخدم سسة الاستجابات الصحيحة كقياس للاسترجاع المحوري، لأنه طلب من الأطفال فعلياً تركير انتباههم على لحيوانات. وفي بهاية المهمة، يعرض على الأطفال سبعة صاديق زوجية عليها صور الحيوانات في القاع وفي نفس الوقت توحد مساحت فارعة في القمة. ويعطى التلامية أيضا سمع صور بالأدوات المنزلية كي يطابقونها مع صور الحيوانات ويضعوها في الفراعات. ويعد هذا القياس استرجاعا عرصياً نظراً لأن الأطفال يتذكرون هذه المثيرات بشكل عرضي، ويعد هذا القياس المترجاع العرضي من درحة الاسترجاع المحوري، حصل الباحثون على قياس للانتباه الانتفاقي وقد أظهرت النائج أن التلامية ذوي صعوبات التعلم بهاثلون على قياس للانتباه الانترى من التلامة في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درحات الاسترجاع المجموعة الأخرى من التلامة في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درحات الاسترجاع المجموعة الأخرى من التلامة في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درحات الاسترجاع المجموعة الأخرى من التلامة في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درحات الاسترجاع المجموعة الأخرى من التلامة في الاسترجاع العرضي، ولكن كلا من درحات الاسترجاع المحوري، حصل السترجاع المحوري، ولكن كلا من درحات الاسترجاع العرب علية المحوري من التلامة في الاسترحاع العرب علية العرب علية المحوري من التلامة في الاسترحاع العرب عرب العرب المحوري من التلامة في الاسترحاع العرب عرب العرب عرب العرب عرب العرب عرب العرب عرب التلامة في الاسترحاء العرب عرب العرب عرب العرب عرب العرب عرب العرب العرب عرب العرب عرب العرب المحوري العرب عرب العرب العرب

المحوري والانتباه الانتقائي لمحموعة التلاميد دوي صعوبات التعلم كانت أقل من درحات المحموعة الأخرى. ويستخلص "هلاهان" Hallahan وزملاؤه أن هذا القصور في الانتباه الانتقائي بين لأطفال دوي صعوبات التعلم يدعم التصور الإدراكي للباحث "تورجيسين" Torgesen عن هؤلاء النلاميذ بوصفهم متعلمين عبر نشطين.

لقد أدت المحوث والدراسات الحديثة عن الأداء الوطيعي بلدماغ إلى زيادة مهمما لكيفية سناه المع بشكل انتقائي إلى مختلف المثيرات , Sousa, 2005, 2006, Wolfe & Nevills, 2004) . وتشير هذه المحوث الباشئة إلى أن عملية الانتباء الانتقائي في المح عي عملية معقدة. فهماك في الحقيقة ثلاث شكات عصبة محتلفة تتدحل في عملية الانتباء الانتقائي (Sousa, 2006, p 46) وتشمل:

شبكة التنبيه وتتمثل وظيفتها في قمع المثيرات غير المهمة أو تلك المثيرات التي تقع في الحلمية. شبكة النوجيه وتتمثل وطبعتها في الإعداد لمعالحة المدخلات لحسمه

شبكة التنفيد رتتمثل وظمتها فى الربط مع احهار الطرفي الذي تحدث فيه الذاكرة أولا ثم توحيه المعالحة العصبية في المناطق الأخرى من المح

عير أن النحوث والدراسات المستمرة عن الأداء الوظيفي للمغ ، أظهرت وجود شبكات عصبه أخرى عديدة لبحالت تلك لمذكورة أنفاً. على سبيل المثال، فإنا في الوقت الحالي لعلم الكثير عن كيف ينته المخ إلى المثيرات الأنة من محتلف الحواس. وبالسبة لكل حاسة غير حاسة الشم، يتم الانتاه مبدئيا إلى المعلومات الواردة منها ثم معالجتها في المنح للمسري الطريقة العامة (الشم، يتم الانتاه مبدئيا إلى المعلومات الواردة منها ثم معالجتها في المنح للحواس، ثم تسري عبر جلاع المنح، ومنه إلى منطقة من مناطق المح تسمى المهد (الثلاموس) وتعد هذه المعطقة من المح مسؤولة عن تصنيف المعلومات، وذلك عن طريق إرسال المعلومات البصرية إلى القشرة المخية المسؤولة عن عملية المنولة عن عملية المسؤولة عن المحلية المنافقة المنولة عن عملية المحركة. وبالسبة للمعلومات التي تمثل تهديداً لحياة الإنسان أو التي تتطلب انشاها فوربا لها، الحركة. وبالسبة للمعلومات التي تمثل تهديداً لحياة الإنسان أو التي تتطلب انشاها فوربا لها، تؤدي فوراً إلى توكيز الانشاه لماعلية ومن ثم، فإل هذا الجهاز التشيطي الشبكي Rencular تؤدي فوراً إلى توكيز الانشاه لماعلية ومن ثم، فإل هذا الجهاز التشيطي الشبكي الإسان وفي نفس الوقت لفهرس المعلومات التي لا تمثل تهديدا للحياة ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخيدة المخية ويعدها الموزيد من المعاجمة المخية المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية المخية المخية ويعدها للمزيد من المعاجمة المخية المخية المخية ويعدها للمؤيد من المعاجمة المخية المخية المخية ويعدها الموراء ويعدها المؤيد من المعاجمة المخية المؤية المراء المؤية المؤية

كما يعد الانساه الانتقائي إحدى مهارات حجرة الدراسة شديدة الأهمية على سبيل المثال، عد مواحهة سبورة مليئة بالمعلومات والبيابات، مثل جدول بالرؤماء وانواب والورراء وعيرهم، يصبح الطالب متحاً بالمعلومات. وبعد استرحاع اسم بائب الرئس هام ١٨٦٢ عملية انتباه انتقائي إد يتعين على الطالب أن يبحث عن المعلومة المطلوبة في الجدول وينتقيها باستحدام عملية دت حطوات، وتطلب دلك تجاهل جمع المعلومات الأحرى عير ذات الصلة عن السبورة. فيحب عن الطالب تجاهل حانة لرؤساء والعثور على حانة التواريخ ثم تتبعها حتى يصل إلى الحانة المحصصة لعام ١٨٦٢. ثم يتحرك الطالب بعد دلك إلى حانة التواب ويقرأ الاسم المطلوب. وهذه عملية شديدة الانتقائية تتصمى درحة من القصدية وتوجد هذه المتحدث شيئا يستحث لديك فكرة عبر ذات صلة بالمرضوع عن حصة سابقة أو سلوك طالب المتحدث شيئا يستحث لديك فكرة عبر ذات صلة بالمرضوع عن حصة منابقة أو سلوك طالب وثنت كمتعلم ناضج ممحرد أن تدرك تشنت دهنك سرعان ما تعود إلى الموضوع الأساسي في فاعة اسحاصرات والتلميد الدي يستمع إلى المعلومة التي يقدمها المعلم ويستبعد الأصوات في فاعة اسحاصرات والتلميد الذي يستمع إلى المعلومة التي يقدمها المعلم ويستبعد الأصوات في فاعة اسحاصرات والتلميد الذي يستمع إلى المعلومة التي يقدمها المعلم ويستبعد الأصوات في فاعة وق الحقيقة يهارس بعس هذه القدرة الانتقائية.

اضطراب قصور الانتباء المنعوب بالنشاط الزائد: Attention- Deficit Hyperactivity Disorder

قد بكون من المستحيل ساقشة مشكلات الانتباه لذى التلاميد دوي صعوبات التعلم دون عاطمة الأعراص المرصية المترامنة مع صعوبات التعلم واضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالمشاط الرائد وكها ناقشا في القصل الثاني من هذا الكاب، فإن اضطرابات قصور الانتباه Barkley "باركل" ولقد أشار "باركل" والمصحوبة بالمشاط الرائد قد تحدث مترامة مع صعوبات لتعلم ولقد أشار "باركل" (1990) أن ٢٦٪ من التلاميذ ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوبة بالمشاط الزائد قد يعانون أيضا من صعوبات التعلم، ونظراً لعدم تحديد هذه العلاقة تحديداً سبياً بين مشكلات الانتباه وصعوبات التعلم، سوف يستمر الخلط بين اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الرائد وصعوبات التعلم.

كدلك أشار "ماكيني ومونتاج وهوكت" McKinney, Montague and Hocutt (١٩٩٣)، الله أن عدم الانتباه هو أحد الحصائص المميزة لبطلاب دوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الرائد. ولكن نافش باحثون آجرون التزامن بين صعوبات التعلم واضطرابات قصور الانتباه المصحوبة باسشاط الزائد، وخلصوا إلى أن هاتين المجموعتين من التلاميد هما في الحققة مجموعة واحدة (Bender & Wall, 1994). على سيسل المثال، خلال

فترة السبعينيات والثيانينيات كثيراً م كان الطفل يعد من ذوي صعوبات التعلم إذ ما أشار معلم الدمج إلى أنه يعاي من مشكلات في الانتباه بالإصافة إلى تأحره عن مرحمته قليلاً من حيث مهارات القراءة. أما في أيامنا هذه ، فإن الأطمال الدين يعانون من مشكلات لانتباه والقصور في مهارات القراءة يتم وضعهم في فصول مخصصة للطلاب دوى صعوبات التعلم. ولقد قام كلاً من "متامعود و هامند" Stanford & Hynd) بمقارنة مناشرة لثلاث مجموعات من التلاميد لمخاطبة قضايا الأعراص المرضية المصحبة. وكانت هذه المجموعات تتكون من التلاميذ دوي اصطرابات قصور الانتباه لمصحوب بالمشاط الزائد، والتلاميذ دوي اصعرابت فصور الانتباه غير المصحوب بالمشاط الزائد، والتلاميذ دوي صعوبات التعلم. ولقد اتضح أن سلوكيات الملاميذ ذوي اصطرابات قصور الانساه غير المصحوب بالمشاط الرئد غاثل سلوكيات التلاميذ دوي صعوبات التعلم، ودنك طما لتعديرات لآمه والمعلمي، ولكن كانت سلوكيات التلاميذ دوي صعوبات التعلم، ودنك طما لتعديرات التعلم واصطرابات قصور ودراسات آحرى قادمة سوف تدرس مسألة لتزامن بين صعوبات التعلم واصطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط لزائد، ولكن يجب عليك كمعلم أن تتوقع وجود مشكلات عديدة في الانتباه بين تلاميدك ذوي صعوبات النعلم

ملخص البحوث اللتي تفاولت الانتبساه:

Summary of research on attention

أوصحت المراهين والدلائل البحثية أن البلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعامون من قصور في جمع أوجه سلوك الانتباه. ويقل زمن التركيز في المهمة عند هؤلاء لتلاميذ عن غيرهم. وفي أعلب المحوث والدراسات ينضع أن الأطفال ذوي الصعوبات هم أكثر قابلية للتشتت. وأخيراً، يكور الانتباه الانتقائي ضعيفا لدى الأطفال دوي صعوبات التعلم، ويظهر هؤلاء الأطفال تناطؤاً في معو هذه القدرة الانساهية المهمة ويتضع أن هناك حاجة إلى إحراء المريد من البحوث والدراسات حول قصور الاشاه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا هو الحيار الوحيد لتوصيح هذه التساؤلات دت الأهمية، وألت كمعلم سوف تحتاج إلى تتبع المحوث المستمرة في كل جنب من هذه الجواب.

وبالإضافة إلى الاطلاع عن البحوث والسراسات بشكل متواصل، هناك عده إرشادات معلمية يمكنها أن تيسر مهارة الانشاه ومن ثم نسهيل عمسة التعلم بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الدين نكون مسؤولاً عنهم. ونقدم لك هذه الإرشادات في النافذة الإيصاحية (٣-٣)

النافئة الإيضاحية (٢- ٢)

إرشادات تعليمية فائمة على البعث في الانتباد: Teaching TIPS based on attention research

- اسبح بلاميدك العديد من التلميحات للانتباء إلى المهمة أثناء المحاضرة والماقشة. فالتلميحات مثل "النمطة التابيه .. . " أو "المقطة رقم " .. . " أو "هناك أربعة أمثلة على ذلك أود أن تحصلوا عليها. أو لا ... " سوف تلمح للطلاب كي ينسهوا إلى النقاط التي تصعها.
- راقب الطمل بصريا من حنث تواصله بالعين مع المهمة المكلف بها طوال الوقت.
 ويجب عليث أن تتجول باستمرار في احتجرة أثناء أداء التلاميد للمهام الفردية حتى تراقيهم وتتأكد من قنامهم بالمهمة.
- ٣ اعزل المشتتات الخارجية قدر الإمكان اعلق النافذة في حالة نرول فصل آخر إلى هاء المدرسة للعب فكر في استحدام خلفية موسيقية في فصلك لحجب الضوضاء الروتينية في حجرة الدراسه
- اسأل ملاميذك كيف عرفوا أوحه المثير التي عليهم الاستبادها. باقش استراتيجيات الاسباد الانتمائي معهم
- استحدم استراتيجيات الانشاه الخاص. على سبين المثال، استخدم قلم ملون لإبرار لتعليمات على كل صحيفة أعمال للطلاب لذين يعهرون مشكلات الانتباه.
- تاقش معنى الانتباه مع تلاميدك. اطهر لهم مرايا مهارات الانتباه الحيد في صوء بنجار المهام بشكل أسرع وتوفير رمن أكثر للمدكرة.
- ٧. علم تلامیدك كیف یشهون باستخدام ستراتیحیات مراقبة الذات (انظر الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب).

الذاكرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم

Memory and children with learning disabilities

نباذج الذاكرة. Models of memory

لا يمكن – بأى حال من الأحوال – تجاهل أهمية مهارات الداكرة في عملية التعلم الأكاديمي (Liddell & Rasmussen, 2005) دلك أن البحوث والدراسات كانت تربط بين القصور في الداكرة لدى الأطمال ذوي صعوبات التعلم ومشكلات لقراءة ومشكلات اللعة وصعوبة التهجئة والحوالب الأحرى التي يعانون منها (Bender, 2002, Swanson, 1994).

وأخيرا، وإن خبرات المدرسة تؤكد لما أن مهارات الذاكرة تستحدم في إنجار العديد من المهام الطمونة في حجرة الدراسة.

ومن الناحية التاريحية ، كان نتم نميير مستويس من الذاكرة هما: الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد (Swanson, 1994). فنمثل الذاكرة قصيرة الأمد تحزينا لكمنة محدودة من المعلومات (٦ – ٨ معلومات) لمسره رمنية محدودة (عادة ما تكون أقل من ١٥ ثانية). أما الداكرة طوينة الأمد ممداها وسعتها أكثر من دلك.

ولقد استخدم مصطلح الداكرة العاملة Working memory حديثا لوصف التنميح والتوسع في مهارات الذاكرة قصيرة الأمد : Swanson, 2005, 2006. وبمثل الذاكرة قصيرة الأمد على الاحتفاظ لكمية صغيرة من المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد وفي نفس الوقت معالجة هذه المعلومات وتكاملها مع المعلومات الأحرى وربطها بالمعرفة السابقة ولقد قارن "سواتسون" Swanson) بين التلاميد دوي صعوبات التعلم وغيرهم من غير دوي الصعوبات وذلك من حيث أداء عدد من مهام الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة العاملة كانت أكثر تأثير في مهارة العراءة من الذاكرة قصيرة الأمد ودلك في كلتا المجموعتين وحلاصة القول أن مهارة الإيقاء على الحقائق المنفصلة في الداكرة قصيرة الأمد تكون أقل أهمية من مهارة الإيقاء أو الاحتفاظ قصير الأمد بجانب الحاجة إلى تكامل هذه المعلومات مع المعرفة السابقة.

ولطالما كان ينظر إلى الذاكرة باعتبارها نشتمل على ثلاث عميات مميزة نسبيا هي: التشفير الرمري) والدخرين والاسترجاع. فالتشفير Encoding بشير إلى ترحمة المدخلات الحسبة إلى صورة تمثيلية معينة للنخرين. ففي عملية التشمير يلتقط الطالب كلمة معتاجية واحدة تساعده على تدكر جمنة مهمة ويشير التخرين Storage إلى سعة الذاكرة أما الاسترجاع Retrieval فيشير إلى عملية استعادة التمثيل المشور للمثير من الذاكرة (Torgesen, 1984).

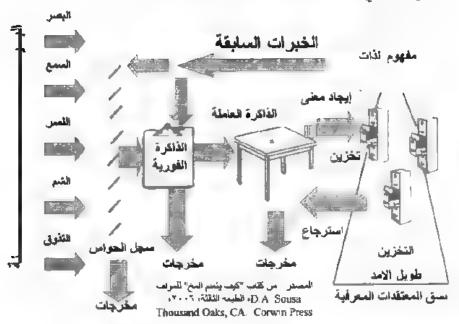
وكان "سوسا" Sousa (٢٠٠٦) قد قدم نموذجا أكثر حداثة لمعاجة الذاكرة يساول الأوجه المتعددة للذاكرة. ويمثل هذا النموذج أحدث فهم لنا عن كيفية عمل الذاكرة عند الإنسان. ويوضح الشكل (٣-٣) هذا النموذج. وكها ذكرنا من قبل، تدخل المعلومات من البيئة إلى المع عبر الحواس (تمثيها خسة أسهم على يسار الشكل). وقر هذه المعلومات في الحال عبر سنحل الحواس (بمثله المنظر الحانبي للحطوط المائلة). فإذا بدت المعلومات مهمة بناء على الخبرة السابقة، سوف تمر المثيرات عبر سنحل الحواس. أما إذا انصح عدم أهنه هذه المعلومات، فإنها سوف يتم عاهنها ولى تحرد في الذاكرة. وبفتر ص "سوسا" Sousa (٢٠٠٦) أن جمع الأنشطة سوف يتم عاهنها ولى تحرد في الذاكرة.

في سجل الحواس تكون لا شعورية، مما يوحي بأن العديد من المثيرات التي يتم تسجيلها مؤقتا في الله المناطقة الله على المنطقة المنطقة المنطقة على المنطقة على المنطقة على المنطقة ال

فإدا مرت المثيرات عبر سجل الحواس، فإن دلك سوف يلاحظ في الذاكرة قصيرة الأمد لفترة زمية قصيرة تلامد (Sousa, 2006). وتظهر الداكرة قصيرة الأمد على شكل أدرح وتقوم بوظيعة استمرار التخزين بعد المرور من سجل الحواس. وفي نموذج "سوسا" Sousa، فإن الداكرة قصيرة الأمد تكون عملية لا شعورية.

وعلى النقيض مما صبق، فإن الداكرة العاملة عملية شعورية يفكر فيها الفرد في المثير (أو المعرفة الحديدة) فيعطيها معنى ودلالة بناء على المعرفة السابقة (Sousa, 2006). فلكي يتم تعلم المعالب شيئا في حجرة الدراسة مثلا (أي تخزينه في الداكرة طويلة الأمد)، يجب أن تكول هذه المعرفة الجديدة ذات دلالة ومفهومة بالنسبة له في ضوء المصطلحات والسياقات التي تعلمها الطالب بالفعل من قبل. ويجب أن تكول هذه المعرفة الجديدة ذات معنى أيضاً. ويجب أن تمثل إجابة عن تساؤل أو تملأ فجوه في الفهم يدركها التلميذ. ويجب أن يرغب الطالب في تعلمها.

وتمثل المنضدة في النموذح (انظر الشكل) الجهود الشعورية التي يبذلها الطالب كي يضع المثيرات في سياق شيء معروف أو مألوف بالنسبة له من قبل.



الشكل (٣-٣) نموذج سوسا Sousa لممالجة المعلومات

ويمش هذا لماء للداكرة العاملة المنظور السئي أو الاستدلالي في النس (انظر الفصل الأول)، حيث أن جمع المثيرات المتعلمة بحب أن تقوم على علاقات ذات دلالة ينشئها لمتعلم بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة (Sousa, 2006) فإدا أمكن إيجاد معنى ودلالة للمعرفة الجديده، تريد احمالية التخزين إلى حد كبير في الداكرة طويلة الأمد. وبدون هذا الربط تسقط المعرفة الجديدة من النسق ومن ثم، فإن إيجاد المعنى والدلالة هو الحائب المهم والحاسم من حوالب التعلم. وفي سوذج "سوسا" Sousa (٢٠٠٦)، فإن كلا من النشهير والاسترحاع بمثلان وطائف للداكرة العاملة. وتتناول المفترحات لتعليمية القائمة على هذه المحوث الباشئة بمثلان وطائف للداكرة العاملة. وتتناول المفترحات لتعليمية القائمة على هذه المحوث الباشئة بمثلان وطائف للداكرة العاملة.

وتجب ملاحظة أن التحزيل طويل الأمد بمثله ملء الأدرج في النموذح (Sousa, 2006). وهذا يوحي نسق منظم ترتبط فيه المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة دات الصلة وتكول متاحة للاسترجاع الموري. ويكول التحزيل طويل الأمد أيضا جزءاً من السق المعرفي للفرد ومفهوم الدات لديه وخراته السابقة ويؤثر في التعلم المستعبي، وهذا تمثله الأسهم المتجهة مى المحريل طويل الأمد إلى سجل الحواس والذاكرة قصيرة لأمد

وهدك تصور إدراكي (أو مفاهيمي) تخر يتضمن الذاكرة التي تحتفظ بأنواع معينة من المعلومات، هي تلك التي يُشار إليها بالذاكرة الصريحة والداكرة الضمنة :Sousa, 2006) عن سبيل المثال، مختص الداكرة لصريحة Explicit memory بندكر التفاصل والحقائق والأحداث (مثل: تدكر العرد الإسمه أو عناوين منازل أصدقائه). والذاكرة الصريحة والحقائق والأحداث (مثل: تدكر العرد الإسمه أو عناوين منازل أصدقائه). والذاكرة الصريحة هي ذلك السن لذي يسعى المعلمون في التأثير فنه عند مساعدة التلاميذ على تكوين الروابط بين مبدأ أو حقيقة معروفة وحقيقة حديلة لم يتقوها بعد. وهناك مناطق في المح مسؤونة عن معالحه هذا النسن من الذاكرة وهي منطقة قرن أمون (في قاع بطين المخ) والمخيح (.Sousa) وممكن تقسيم الذاكرة الصريحة إلى بوعين. أولا، الذاكرة السيانتية (الدلالاتية) وتنضمى الذاكرة الحقائقية العامة وروابط الذاكرة (من قبيل معرفة أبي توجد ولاية أورجون على الحريطة أو كيفية قراءة الساعة). وبطرأ إلى أن الداكرة السيانتية تتعلق بالروابط بين الحمائق، فإن هناك بعص الاستراتيجيات لتعليمية مثن أسلوب تقوية الداكرة تؤتي ثهارها في تعريز الداكرة السيانتية. ثابياً، الذاكرة لعارة Episodic memory وتتصمى تذكر الأحداث تعريز الداكرة السيانتية الوقع والظروف المحيطة. على سبيل المثال، عندما يطلب منك استرجاع ما كنت شعله الساعة الواحدة بعد منتصف ليلة أمس، فإنك سوف محاول أن تسترجع أولا أمن كنت ثم معله الساعة الواحدة بعد منتصف ليلة أمس، فإنك سوف محاول أن تسترجع أولا أمن كنت ثم ما هي الأشطة التي قست به في ذلك الوقت (Sprenger 2003).

أما الذاكره الصمية Implicit memory فتختص بالمعلومات عبر الحقائقية (مثل كيف تضرب الكرة في نعبة البيسول)، وتتم معالحتها في مناطق محتلفة من المنح طبقا لنوع الذاكرة. أي أنه يمكن معالحة الذاكرة الضمنية لمطريقة عمارسة لعبة البيسبول في القشرة المحية المسؤولة عن عملية الحركة وفي المحيح، في حين أن الأنواع الأحرى من الذاكره الصمنية يمكن معالحتها في مناطق أحرى في المح. ويصنف الباحثون في لوقت الراهن الداكرة الصمنية إلى مناطق أخرى كما يلى (Sousa, 2005)

الذاكرة الإجراثية: Procedural Memory وهي تلك الذاكرة التي تتضمن تعلم المهارات الخركية (مثل ركل الكرة أو قبادة السيارة).

ذاكرة السجن الإدراكي: Perceptual registet Memory وهي ثلث الذاكرة التي تنضمن بناء وتركيب الكليات والموضوعات والتي قد تدعمها الحبرة السابقة، وتتصمن أيصا قدرتنا عبى إكيال الكليات الناقصة.

التعلم الارتباطي. Associative Learning وهو ذلك النوع من التعلم الذى يتصمن لداكرة الناتجة عن الاشتراط النافلوفي (مثال: عدما يقترن المثير الشرطي مع المثير غير لشرطي).

التعلم عير الارتباطي: Nonassociative Learning وهو دلك النوع من التعلم الذي يتصمن الميل إلى تدكر المعمومات باحتصار أو بصورة عامرة (مثال. صوضاء المدينة).

البحوث التي تتناولت الذاكرة عند الطلاب نوي صعوبات التعلم:

Research on Memory in Students with Learning Disabilities

استعرص العديد من الباحثين الدراسات دات الصلة، وأوضحوا أن الأطفال ذوي صعوبات النعلم يبدو أمم ليست لديهم صعوبة عبرة في الداكرة طويلة الأمد .Cutting, Koth بيست لديهم صعوبة عبرة في الداكرة طويلة الأمد .Mahone & Denckla, 2005; Swanson, 1994; Sousa, 2001 والدر ساب التي تقترح أن زيادة الدافعية أو تعزيز مهارات الانتباه الانتفائي أو القدرة على التشمير في الداكرة سوف يطور من ذاكرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم حتى تصل إلى مستويات تعادل الأطفال عبر ذوي هذه الصعوبات (Swanson, 1994).

بد أن هناك وجهن لمشكلات الداكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فهده المشكلات على ما يبدو تقوم على عدم قدرة الذاكرة العاملة عبل تشمير المعلومات للتخزيس مي الداكرة وفي نمس الوقت انخصاض دافعيتهم لمدل مشل هذه الجهود العقلية المقصودة

(O' Shaughnessy & Swanson, 1998). على سبل المثال، أطهرت نتائع العديد من الدراسات البحثية أنه عندما يتم ترويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستراتيحيات الداكرة فإنهم يتمكنون من أداء مهام الذاكرة بنفس قدرة الأطفال غير ذوي الصعوبات (Swanson, 1999). وتقترح هذه لبحوث أن استراتيحيات التشفير في المداكرة تكون فعالة بشكل فارق بالنسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم. أي بعبارة أخبري، فإن التلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم يستحدمون طرقهم في تشفير المعلومات دون أن يتم إخبارهم بها أو إعلامهم عنها؛ وهذا لا بنصق على النلاميذ دوي صعوبات التعلم.

ومن ثم، فعندما تقدم استرانيحيات الذاكرة لكل من المجموعتين، لزداد درحات الذكرة الخاصة بمجموعة العلاب ذوي الصعوبات وتسقى درحات المحموعة الضابطة ثابتة ومن هنا يتصح أن إحدى التوصيات التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي نرويدهم بالاستراتيجيات التي تساعدهم في أداء المهام التي تنصمن استخدام الذاكرة.

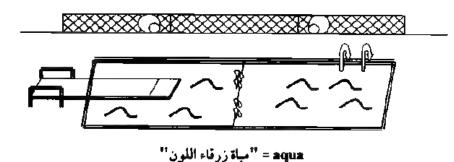
ويعد هذا الكيان اللحثي عن الذاكرة عاملاً آخراً في تطور المنظور ما وراء المعرفي عن صعوبات التعلم، وذلك ما باقشناه في الفصل الأون من هذا الكتاب. ولكن المنظور ما وراء المعرفي هو في جوهره منظور واعد نظراً إلى أنه يرى أن منح الأطفال دوي صعوبات التعدم استراتيجيات لتقوية الذاكره يؤدي إلى نقوية الداكرة لديهم

وأحد الأمثلة المتازة على هذه النظرة الواعدة هي تلك الدراسات الى أحراها "مورجيسي" Torgesen) في بجال مهارات الداكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعدم. ففي إحدى الدراسات المبكرة، أوضح "تورجيسين" Torgesen ورملاؤ، (١٩٧٩) أنه يمكن محو لفروق في الداكرة الحرفية (الصهاء) بين الأطفال دوي صعوبات التعلم وغير دوي الصعوبات بإعطاء كل من المجموعتين استراتيجية مشتركة للداكرة. شاركت في هذه الدراسة بجموعتان تتكون كل منها من ١٩ طالباً وقامت المجموعتان بآداء مهمتين في المهمة الأولى، من استخدام أربع وعشرين صورة لبود معروفة بنتمي كل منها بلى رنبة من ست رنب وبعد ممارسة تحريبية، من عوص بطاقات اشرات على الأطمال، وطلب منهم تسمية كل صوره وحعط المطاقات في الذاكرة بالطريقة التي يحتارونها حتى يمكنهم استرحاعها لاحق. وتم وعطاؤهم ثلاث دقائق للاطلاع على الصور. واتصح أن أداء الأطفال دوي صعوبات التعلم كان أقل نسبيا من أداء الأطفال الأحرين، مما يدل على قصور في الذاكرة. ثم أجريت هذه التجربة مرة أخرى، ولكن في هذه المرة كان يطلب من الأطفال تصنيف المطاقات إلى مجموعات متجاسة مأى طريقة يرونها . ثم تم قياس الاسترحاع المعري. وقد أظهرت النتائع أن الأطفال من الأطفال تصنيف المطاقات إلى مجموعات متجاسة مأى طريقة يرونها . ثم تم قياس الاسترحاع المعري. وقد أظهرت النتائع أن الأطفال متجاسة مأى طريقة ونها . ثم تم قياس الاسترحاع المعري. وقد أظهرت النتائع أن الأطفال متجاسة مأى طريقة ونها . ثم تم قياس الاسترحاع المعري. وقد أظهرت النتائع أن الأطفال متجاسة مأى طريقة ونها . ثم تم قياس الاسترحاع المعربي. وقد أظهرت النتائع أن الأطفال الأحري من الأطفال المتراء أن الأطفال المتحدد المتابعة المتحدد المتعدد المتحدد الم

دوي صعوبات التعلم قد تمكنوا من استرحاع بفن عدد البطاقات مثل الأطفال الآخرين بعد ترويدهم بإحدى استراتيحيات الدكرة وهي تصيف النطاقات. ولقد أينت هذه الدراسة وعيرها في بفس لسلسله (Torgesen, 1984) المنظور ما وراء المعرفي عن صعوبات التعلم، وزودت الناحثين بنظرة واعدة بلأطفال دوي صعوبات التعلم. وزودت هذه الدراسات أيضاً لناحثين بالأساس البحثي لاستحدم استراتيجيات الذاكرة وغيرها من الاستراتيجيات لتطيمية بين النلاميذ دوي صعوبات التعلم واتصح أن ترويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات الذاكرة يسفر عن تحسن أدائهم في أغلب الأحيان.

ومن ناحيه أخرى، أوضحت دراسه " سكروحر وماستروبيرى وسوليهان وهيسر " ومن ناحيه أخرى، أوضحت دراسه " سكروحر وماستروبيرى وسوليهان وهيسر " Scruggs, Mastropieri, Sullivan & Hesser كلمة للدء A keyword or Pegword تيسر عملية استرجاع المعلومات الحقائقية دات الوقائع لمحددة من الذاكرة والني حصل عليها النلاميذ دوو صعوبات التعلم من النص المشروح. فالكلمة المعتاجية أو كلمة اللدء هي كلمة تبدو شبيهة بالكلمة أو المادة الحقائقية المطلوب نعدمها على سبيل المثان، فإن كلمة "agua" تعني "مياة" باللغة الأسنانية. ولإتقان هذه الكلمة يمكن للطالب أن يستخدم كلمة اللدء "aqua" (والتي بندو شبيهة بالكلمة المطلوب إنقانها) مع تعيل صورة لحيام سباحة دللون الأررق مش الشكل (٣-٤).

agua = مواد



الشكل (۲-٤)

طريقة تقوية الذاكرة ماستخدام الكلمة المفتاحية

وفي سلسلة من الدراسات، أوصح "سكروحر" Scruggs وزملاؤه أن دنية الكلمة المفتاحية ععالة في تعليم الأطفال دوي صعوبات التعلم ولقد أظهر التلاميذ الدس تعلموا باستخدام أسلوب الكلمة المفتاحية لمقربة بصوره بعير بشكل ما عن محترى لمعلومات الحقائفية أدء أفصل في احتبار الاسترجاع وذلك بعد فراءة مقطع عن الديناصورات. ومثل دراسات الورحيسي " Torgesen المبكرة عن الداكرة، تشير هذه السلسلة من الدراسات إلى إمكانية تقوية الداكرة انعاملة لذى التلاميد دوي صعوبات التعلم إلى حد كبير باستحدام فنيات التدريس انفعالة.

اعتبارات تعليمية: Instructional considerations

ثمة عدد من الاعتبارات التعليمية التي يمكن أن تساعدك -كمعلم- في التدريس في ضوء هذا المودح للداكرة على سبيل المثال، برهنت بحوث ودراسات التعلم النشئة القائمة على وطائف الدماغ على تأثير البداية والمهاية في عمنية التعلم (Sousa, 2006). ويقترح هذا التأثير أن الأطفال بشكل عام يتذكرون بشكل أفضل المعلومات لتي تعلموها في بداية الدرس (وهو تأثير البداية) ثم المعلومات التي تعلموها في نهاية الدرس (أي أحدث معلومة، وهو تأثير النهاية)، مع المعلومات التي تعلموه في منتصف الدرس، فإذا تسلح المعلم بهذه المعلومة، فإنه سوف ينحح في تحطيط الدروس بشكل غرضي ومقصود لتحقيق أفصى استعادة من زمن الحصه في تقوية الذاكرة. فيجب تدريس المعنومة الحديدة الأكثر أهمية في بداية الحصة من خلال المناقشة والعروض النصرية ومختلف الفنيات الأخرى وفي منصف الدرس – أي في الوقت الذي ينحقض فيه تأثير التعمم – يمكن تشجيع التلاميد على مناقشة المعلومة الجديدة مع بعصهم المعض، وهو مدخل يشجع لفهم بعريقة فائقة. وأخيرا، يجب تدرسي المعلومة الحديدة بشكل منشر مرة أخرى في مهاية الدرس للاستعدة من فرصة التعلم الثانية (أي تأثير النهاية).

وتقدم لن البحوث والدراسات القائمة على وظائف الدماغ عن الدكرة عددا من المقترحات التعبيمية مقدم بعصها في النافذة الإيصاحية (٣-٤).

النافذة الإيضاحية (٣- ٤)

إرشادات تعليمية قائمة على بحوث الناكرة:

Teaching TIPS based on memory research

تقدم المحوث والدراسات القائمة على وظائف الدماع عدداً من الإرشادات المحددة لنحقيق أقصى مستوى تعلم في حجرة الدراسة (Sousa,2006) ويجب أن يبذل المعلمون أقصى ما في وسعهم كي تصبح هده الفيات جزءاً لا يتجزأ من استراتيجياتهم التعليمية داخل حجرة الدراسة.

استحدم الحاتمة لزيادة الفهم والمعنى Use closure to enhance sense and استحدم الحاتمة لزيادة الفهم والمعنى meaning

- تعر الحائمه عن عمليات الذاكرة العامله التي يستخدمها الطهل لتلحيص ما تعلمه.
 ويحب أن يستحدم التلاميد الخاتمة بشكل متكرر في جهودهم المبدولة لإصفاء معنى ودلالة بلمعرفة الجديدة.
- لإنشاء الخاتمة، يعطى المعلم توحيهات تركز اهتهام التلاميذ على التعلم الجديد، كأن
 يقول "سوف أعطيكم دقيقين للنفكير في الأربع حقائق التي تعلمناها اليوم عن
 الكواكب ثم ناقشه باحتصار". لاحظ أن ذلك يعطي التلاميذ تعليهات محددة
 ومحملهم المسؤولية أبصاع عملية التعلم من خلال لحديث عن المناقشة النهائية.
- شير "سوسا" Sousa (٢٠٠٥) إن أن الخاتمه نحتلف عن المراجعة عمي الحاتمه، يقوم التلاميد بأداء الأعمال بأنفسهم. أما في المراجعة، فيكون المعلم هو قائد عملية المناقشة.
- يمكن للمغلم أن يستخدم الخاتمة في مواضع مختلفة من الدرس نفسه. فقد تحدث الحاتمة أثناء الدرس عندما ينتقل المعلم من معهوم إلى آخر. فقد يقول المعلم لتلاميذه "من فضلكم تأملوا في الثلاثة إرشادات الأولى قبل أن نتقل إلى النقطة التالية". وقد تحدث الحاتمة في نهاية الدرس لربط جميع المفاهيم في كل واحد له معنى.

Y. استخدم تأثير البداية والنهاية: Use the Primacy / recency effect

- بحب أن يبذل المعلم قصارى حهده باستمرار لتدريس المواد الحديدة أولا (بعد تركير اهتيام التلاميد).
- بحب أن يستحدم المعلم الجرء الأوسط من الدرس كي ينشيء ممارسة التلاميذ للمهاهيم الحديدة (Sousa, 2006)
- بحب أن نقوم المعلم مرة أحرى نتعطبة المادة الحديدة في نهاية الدرس. ففي هذه النقطة يعطى المتعلم دلالة ومعنى للمعرفة الجديدة

يقترح "سوسا" Sousa (٢٠٠٥) أن يكون أقصى زم للدرس حوالي ٢٠ دقيقة. وفي هذا الإطار الزمني، لتعرص الطالب لتأثير المداية في أول ١٠ – ١٢ دقيقة من الدرس، ثم يكون الحرء الأوسط في الدقيقتين – الثلاث دقائق التالية، ثم يتعرض الطالب لتأثير النهاية في الثلاث – خس دقائق المتنفية. وعبد التدريس لفرة رمنية أطول من ذلك، قد يرعب المعلم في تقسيم الحصة التي مدتها ٤٠ دقيقة إلى عترتين مدة كل منها ٢٠ دقيقة.

" استخدم الحفظ للإنفاء على للملومة في الذاكرة vee rehearsal to enhance استخدم الحفظ للإنفاء على للملومة في الذاكرة

- يمكن القيام بالتكرار السيط لبنود الحقائق الفصيرة (مثل أرقام لتنيفونات والتواريخ وحيرها).
- يتصمى الحفظ النراكمي تكرار السطور الفليلة الأولى (من أنشودة أو قصيدة) ثم
 لايتقال إلى السطور التالية وهكذا (Sousa, 2005). وتعد هده لفنية فعالة لحفظ لمادة العلمية المركبة.
- بتصمن الحفظ المفصل تطوير الحقائق المحددة الني تنظوي عليها المادة العلمية المطلوب تعلمها وقد يتضمن دمك إعادة الصياغة والتنبؤ وطرح الأسئلة والتلخيص (Sousa, 2005)
 لاحظ التشابه بين هذا النوع من الحفظ وفنية التدريس التبادلي المشار إليها في الفصل الحادي عشر من هذا الكاب.
- ٤ يحب أن يقوم المعلم بتذكير تلاميده بهده الاستراتيجيات المحددة عند الحاجة، ثم يصحهم الوقت للتأمل في المفهوم الحديد.

أسلوب التعلم: Learning Style

لقد أصبح من المسلمات الآن القول بأن البلاميد يتعلمون بطرق محتلفة، وكان مصطلح أسلوب التعلم يستحدم على مدار العشرين عام الماضية لوصف الطرق المفضلة لدى التلاميذ في المان محتوى المادة (Sousa, 2006, Sprenger, 2003) ويرى الكثيرون من الباحثين في بجال صعوبات التعلم أن معرفة أسلوب التعلم المصل ليطلاب ذوى صعوبات البعلم يسمح للمعلم بتحطيط البرامج التربوية والتعليمية هم بصورة أفصل ولكن لا يزال هنك حلاف كبير حول ماهمة أساليب انتعلم وأهميتها ككل في عملية التعليم بالنسة للطلاب دوي الصعوبات وبالإضافة إلى دلك، كان يتم التعبير عن أسلوب التعلم باستحدام مطبق واسع من الأفكار تشمل الألوان التي بفضلها التلامد (أي أن هماك ألواناً معية قد تكون أكثر حادبية ومن ثم الملاميذ في إضاءة لغرفة، أو الموسيقي الهادئة في الفصل، أو الحواس التي يفصل مختلف الأطمال استحدامها في عملية السلميذ في إضاءة لغرفة، أو الموسيقي الهادئة في الفصل، أو الحواس التي يفصل مختلف الأطمال الإشارة إلى مختلف أساليب المعلم، والتي لم تعد تستحدم الآن في المجال. وفي حين لا يمكننا في مدا المقام عقد مناقشة عريضة لمخلف المداخل في أساليب التعلم، إلا ألك كمعلم حديد في المجال يجب أن تكون واعياً بهذه المصطلحات وبأحدث المداخل في أساليب النعلم، وقدم المحلم. وقدم المجال يجب أن تكون واعياً بهذه المصطلحات وبأحدث المداخل في أساليب النعلم، وتقدم

النافذة الإيصاحية (٣-٥) معص لمصطلحات المكرة التي كانت تستخدم لوصف أساليب التعلم، وقد نصادف بعص الزملاء يستحدمون هذه المصطلحات للإشارة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وحدير بالدكر أيصاً أنه قد سأت مؤخراً تصورات إدراكة أخرى لأساليب التعلم ذات صلة وثيقة بالمحرث والدراسات التي أحريت على المعالجة الدماعية (معالجة المخ للمعلومات). وربه نعد أكثر مداحل أساليب التعلم فائدة للطلاب دوي صعوبات التعلم هي التأمل في مسارات التعلم المفضلة لهم، طبقا لتعبير "سبرينجر" Sprenger (٢٠٠٣). وقد قدم "سبرينجر" Sprenger (مدخلاً بسيطاً وساشراً في نفس الوقت إلى أساليب التعلم عن طريق إيضاح حيارات لتعلم المحددة لدى التلامد القائمة على عناف أحهزة الحواس. على سبيل المثال، قد يبدو أن أحد التلاميد بتعلم أفضل باستخدام حيار الذاكرة البصرية. وبالنسبة لمذا التلميد، فإن التعلم لموحه بالكتب والنصوص المطبوعة (أي القراءة للفهم، وهو بالمطبع ما تركز عليه المدارس شدة) أو النعلم الموحه بالصور والأشكال (أي استحدام دفتر الأشكال والصور والرسومات، وهو ما بدأت المدارس التركير علمه) يبدو أنه بحقق أفضل تيسير لعملية التعلم. واترحت بعض المحوث والدراسات أن التلاميذ دوي صعوبات التعلم قد يفضلون التعلم. لقائم عي الصور والأشكال عن البعلم القائم على الطبوعات فقط (Boon, Ayers & المنظات المنظرات المدينة التي أحربت عن استخدام المنظرات البياية المحوث الحديثة التي أحربت عن استخدام المنظرات البياية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تأبيد هذه النظره كأسلوب من أساليب التعلم النياية المعارية المنطرة كأسلوب من أساليب التعلم النياية الميارة النيارة كأسلوب من أساليب التعلم النياية الميارة النيارة كالمدونة النعارة كأسلوب من أساليب التعلم النياية الميارة كورية عده النعارة كالميارة الميارة كالميارة التعلم المنارة كالميارة كالميارة كالميارة كالميارة كالميارة كل كالميارة كالميارة كورية كالميارة كالميارة

النافذة الإيضاحية (٣ -٥)

التسورات الإدراكية التاريخية لأساليب التعلم: Historic conceptualizations of التسورات الإدراكية التاريخية لأساليب التعلم: learning style

ا الاستقلال عن المجال / الاعتباد على المجال: Field independence / Field الاعتباد على المجال dependence

التعريف: القدرة على تنظيم المعلومات بناء على الاعتباد على أو الاستقلال عن المجال الإدراكي (أو البيئة الإدراكية) للمثيرات

وقد أطهرت بعص المحوث المكرة أن التلاميذ ذوى صمومات التعلم يمبلون إلى أن يكونوا أكثر اعتيادا على المجال، ولكن لم يتعرض الكثير من الماحثين مؤخرا إلى هذا الأسلوب للتعلم لدى التلاميذ دوي صعوبات التعلم.

٢. الاندماعية / التأمُّلية (الزيث): Impulsive / Reflective

التعريف. الميل إلى رد الفعل الفوري (أو ربها المالخ فيه) إلى المثيرات في بيتة الفرد، مع أخذ الفرد في اعتباره لمتائح ردود أفعاله.

وقد أظهرت النحوث المكرة أن البلاميد ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى أن يكونوا أكثر اندفاعية دون تريث، وأن هذا يفسر سوء تقديرهم للتفاعلات مع أقرابهم في المدرسة. ولكن أحربت القبيل من النحوث مؤجرا على هذا المتغير.

" البعط المرق: Cognitive mode

التعريف: الميل إلى تشفير أو نكويد المعلومات باستخدام نوع معين من التفكير (ممثلاً. صدما تحاول نذكر الطريق إلى مكان جديد، هل تسرد جميع الاتحاهات عفليا (مما يشير إلى التفكير السمعي) أم ترسم حريطة عقلية لهذه الاتجاهات (مما بشير إلى التفكير المكاني)؟

وقد كانت المحوث لمبكرة التي مجربت على هدا المتغير مسطة إلى حد ما وتحاول وصع التلاميد دوي صعوبات التعلم في "نمط معرفي" معين. ولكن على عكس أساليب التعلم السابقة، لا ترال المحوث و لدراسات مستمرة في هدا المجال أو الحانب.

ويلاحط "سبرينجر" Sprenger (٢٠٠٣) حيارًا آخر - هو الثانى - لأسلوب النعلم وهو حيار الذاكرة السمعية / اللفطية. ويتصمن هذا الحيار كلا من الاستهاع والحديث عن الموضوع أثناء تعلم مادة حقائقية أو مفهوم معين. فيميل التلاميذ ذوو هذا الأسلوب للتعلم إلى تحقيق أفضل إتقان بنهادة أو المحتوى عنده نتاج لهم الفرصة بيس فقط للاستهاع ولكن أيضا للحديث عن هذه المادة أو المحتوى مع التلاميذ الأخرين في مناخ آمن. وتتناين المهردات التي يستخدمها هؤلاء التلاميد إلى حد ما، بل ويهيئون أنفسهم أنصا إلى حدة العبوت وبغمة وإيقاع الكلمة المطوقة (Sprenger, 2003). ولكن قد يكون لتلاميد ذوي هذا الأسلوب للتعلم شديدي الحساسية لمختلف الأصوات أو الضحيح، ومن ثم نكون الصوضاء المنفرقة في حجرة المراسة مشتنة لهم نوعا ما

ومن باحية أحرى ، بحدد " سبريح " Sprenger (٢٠٠٣) أسلوباً ثالثاً لمعلم هو خيار الذكرة احركية / للمسية. إذ قد يرعب التلاميد ذوو هذا المعط المفضل للتعلم في أن بقدم لهم محتوى مادة التعلم في شكل حركي، وهذا مد يسميه سبريمجر Sprenger (٢٠٠٣، ص ٢٨) "تعدم الجسم بأكمله" ونظرا لوجود درحة من المشاط الزائد الذي ارتبط تاريجيا بالتلاميذ دوي صعوبات النعلم، يعتقد الكثير من المعلمين أن هؤلاء انتلاميذ قد يتعلمون بشكل أفضل عند تشريس طريقة جمع الأرقام

المرجبة والسالمة، قد يستخدم المعلمون صفوف الأرقام الملصقة على مقاعد التلامية. وبالنسبة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين بفصلون خيار الداكرة الحركية / المسية، يمكن تحقيق تعلم أفصل بالنسبة لهم عن طريق صعوف الأقام الكبيرة الملصقة على الأرضية بما يسمح هم بالسير حولها والتحربة الفعلية لحساب حاصل جمع + ٣ و - ٤. وقد يستفيد بعض التلاميذ ذوو هدا الأسنوب بلتعلم عبد السياح لهم بتمثيل المحتوى على شكل صور أو رسومات

ويمكن الفول أنه مع تزايد أعداد البحوث و لدراسات في مجال وطائف المخ، أن العديد من المسحنين فدم مفترحات تعليمية فاشمه على خبارات أساليب التعلم Sprenger, 2003, Sousa, ولكن نظر ولكن نظر إلى أن أساليب التعلم لا 2006 نلمي الصوء عليها في البافدة الإيضاحية (٣-١). ولكن نظر إلى أن أساليب التعلم لا ترال حاصعه للدراسة المستمرة، يجب أن يكون المعلمون واعين بأن بحوث ودر سات أساليب التعلم المحتلفة ليسب راسخة كها يرغبون هفي الحقيقة، يمترح الكثيرون أن التفكير في حيارات أسلوب التعلم بين التلاميد دوي صعوبات التعلم لم يصبح معد، ودلك بناء على التغيرات لمستمرة في المصطلحات في هذا الجانب. ولا تزال هناك حاجة إلى إحراء المريد من البحوث في هذا الجانب. ولا تزال هناك حاجة إلى إحراء المريد من البحوث في المستمرة في المستفيل القريب.

دراسة اللغة Study of Language

تعد اللغة إحدى اخصائص المعرفية التي يبيعي أن يتعرف عليها بالتفصيل معلمو صعوبات التعلم المستقبليين (Sousa, 2006). فترغم أن قصور اللغة ليس سمة لجميع الأطمال دوي صعوبات التعلم، إلا أن هماك بعض القضايا التي ارتبطت باريجياً بمجال صعوبات التعلم مثل تأجر الدمو اللغوي والاستحدام غير الملائم للعة، ويعاني الكثير من ائتلامند دوي صعوبات التعلم من بعض المشكلات في هذا الجانب (Silliman & Scott, 2006).

النافئة الإيضاحية (٣ - ٣)

إرشادات تعليمية قائمة على البحوث في مجال أساليب التعلم: Teaching TIPS based on learning -style research

على الرغم من أن البحوث في مجال أساليب التعلم لم تُحسم متاشعها معد، عقد اقترح العديد من الباحثين عدة استراتيجيات معليمية قائمة على هذه البحوث ,Sousa, 2006: Sprenger) (2003. وفيها يلي جانب معدل من هذه المقترحات:

- في عاويه من كمعدم للإفادة من إمكانيات انتعلم لكل من نصفي الكرة الدماغي، وصف كلا من التمثيلات البصرية واللغوية للمشكلات كأساس مبدئي للتعلم وذلك دون الاعتباد فقط على محرد الشرح المعطى.
- ٢ استحدم أساليب انتعلم لمشحصة حميع المتعلمين في تمارين القراءة. ونظم تكليمات مجدولة قصيرة الأمد للأطفال الاندفاعيين الذين لا يمكنهم لاستمر رفي المهام التي تستخرق وقتاً طويلاً نسبياً..
- ٣ كون عموعات احتماعية وتعليمية من التلاميد للقراءة والكليمات
 الأحرى، يحيث تقوم هذه المجموعات إلى حد ما على حيارات أساليب التعلم
 لديهم.
- إستحدم استراتيجيات القراء، الشاملة التي تتضمن مداخل اللغة الحبرة والموارد الملموسة الحركية مع الأطفال دوي "أفضلية نصف الكرة الدماعي الأيس"
- نظم بعض الأنشطة التعليمية لكل أسلوب تعلم في حهد من جابك لتوسيع وتقوية
 كل من أفصيات أساليب التعلم الضعيفة والقوية على السوء.
- تعمم أن نتحاهل الإحابات الاندفاعية مع تشحيع الطفل على التأمل في لحلول الأخرى المكة
- سخّص باستمرار وبشكل عبر رسمي أفصليات أساليب التعلم في حهد من جالك
 للوعى الدائم بالحاجات التعبيميه للطفل
- اعلم ألك سوف غيل إلى الندريس طبقا الأسلوب التعلم الخاص لك، ولذلك تأكد
 من ألك استحدم قيات التدريس الى تستهدف أساليب التعلم الأحرى أيضا.
 - ٩ استحدم الحركة لنمشل المحتوى كلما أمكن.
 - ١١ كون مجموعات زوجية من التلاميدكي بشرح كل منهم للآحر المعاهيم الصعبة.

وكما سبر أن ذكرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن المهنيين المعنمان سمو اللغه كانو من مين أول من اهتموا بصعوبات التعلم لدى الأطفال. ولقد ركزت هذه المحموعة نقادة "كبرك وأوسحود" Kirk & Osgood على تأخر النمو اللعوي كسبب رئيسي من أسباب المشكلات الدراسية التي يعني مها الأطفال دوو صعوبات التعلم. وأنفى هذا التركير صوءاً

على أهميه اللغة في هذا المحال، بالإضافة إلى وجود أدلة وبراهين بحثية نؤيد دلك. على سبيل المثال، أشار "سوسا" Sousa (٢٠٠١) إلى أن مشكلات فلب الحروف قد تبيع من حقيقة أن بعص الحروف تندو متشابهة عند تأويلها في مخ الطفل حتى وإن كان الطفل لا يلفظها بصوت عال، وقد بلعب دلك دوراً في طهور بعص صعوبات القراءة. كيا قترح باحثون آحرون أن كتلف المشكلات في تأويل اللغة مي أساس أعلب صعوبات التعلم & Sprouse, 1995, Mather & Roberts, 1994: Siltiman & Segtt. 2006: Ward-sprouse, 1995, Mather & Roberts, 1994: Chergan, Liles & Anderson, 1999) الحصائص التي تنفى اهتهاماً بحثياً من حانب العاملين والباحثين في حقل صعوبات المتعلم الحصائص التي تنفى اهتهاماً بحثياً من حانب العاملين والباحثين في حقل صعوبات المتعلم

وفي البداية، كانت هماك العديد من التعريفات المحتلفة المستخدمة في دراسة اللغة والتي قد تتسم بالمنطقية. أولاً، المقطع الصوتي أو الفونيم هو أصعر وحدة صوتية تحمل معنى Bender & تتسم بالمنطقية. أولاً، المقطع الصوتية الفومية للقراءة، ٢٠٠١). لاحظ أن المقاطع الصوتية لا شير إلى الحروب المكتوبة، ولكنه تشير إلى أصواب الكلام التي قد ترنبط أو لا ترتبط بحروب معينة (مثل أحكام الإصعام والإقلاب والإحماء في الفرآن الكريم). على سبل المثال، فإن كلمة "شرخ" تحتوي عن ثلاثة مقاطع صوتية وبالمثل كنمة "شكرة". وبالإصافة إلى دلك، فإن حرف الحاء في كلمة "شرخ" سوف يميرها عن كلمة "شر" ومن ثم يغير معناها كلباً. وبالمثل، فإن حرف حرف الحمع "ك" في اللغة الإنجليرية يعد مقطعاً صوتياً. وتستخدم لعات العالم مجتمعة حوالي حرف الحمع "ك" في اللغة الإنجليرية وحدها (Sousa, 2001). ويحدد بعض الباحثين أعداداً مختلفة للمقاطع الصونية في اللغة الإنجليرية، على سبين المثال، أفرت اللحنة القومية للمقاطع الصونية في اللغة الإنجليرية. على سبين المثال، أفرت اللحنة القومية للمقاطع العدونية في اللغة الإنجليرية. على سبين المثال، أفرت اللحنة القومية للمقاطع العدونية في اللغة الإنجليزية

معرفة أبجديات اللغة (معرفة القراءة والكتابة) وصعوبات القراءة: Language literacy and reading disabilities

لا شك في أن التركير الحديث على وعي التلاميد دوي صعوبات التعلم بالمقاطع الصوتية وبطق الكلات قد أسفر عن العديد من الجهود البحثية المهمة الموعة وزيادة الفهم لأهمية المعرفة (Bos. Mather, Silver-Pacuilla & Nar, المكره بأبحديات المعة في تنمية مهارات القراءة (2002; Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons & Coyne, 2002, Silliman & Scott, وقد يعتقد البعض أن المعرفة المبكرة بأنجديات اللغة من

العلاقة بين اللغة ومهارت لقراءة المبكرة، ولكن ذهبت المحوث إلى ما هو أبعد من ذلك حيث أظهرت وحود صلة من اللعه التي يتعرص لها الطفل ومهارة القراءة لديه لاحقا وبالأحص بين الأطفال الصعار ذوي درجة ما من تأخر السمو للغوي (Silliman & Scott, 2006). فأولاً، وكيف ترتبط هذه لمعالجة بالقراءة بالعراءة التن الآن بدقة أكثر كيف يموم المح بمعالجة النفة وكيف ترتبط هذه لمعالجة بالقراءة (Sousa, 2006; Wolfe & Nevills, 2004) المحصمة للعة المعوقة بكول هي نفسها المسؤولة عن قدرة القراءة لدى لطفل & Shaywitz المحصمة للعة المعوقة بكول هي نفسها المسؤولة عن قدرة القراءة لدى لطفل المعالجة الصوتية مبكرا في أثناء مرحلة نعلم اللغة المطوقة، فإن هذا الطفل سوف يمين إلى إظهار نواح القصور في القراءة، والتي يحتمل أن تسفر عن تشخيص صعوبة التعلم عند بلوع هذا الطفل الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وأدت هذه المعرفة المطورة إلى طهور العديد من فنيات القياس والتعليم المنوعة لمساعدة الطفل على تنميه هذه المهارات في مجال المعاجة الصوتية، وأوضحت بنائح المحوث أن التلاميذ ذوي صعوبات انتعلم يفيدون من مثل هذا التعليم (Kame'enur et al , 2002).

بيد أن هناك استنصارات أخرى ببعث أيضاً من هذه الأعيال. أولاً، لقد تعلمنا كيف يقرأ القراء المتميزون. وفي حين تكون تلميحات السياق مهمة بالنسة لأعلبة القُراء، فإن جميعهم يتعرفون على الكلمات أساساً عن طريق فك شفره حروف الكلمة بناء على العلاقة بين الأصوات والرمور أو الحروف (Chard & Osborn, 1999). وبالإضافة إلى ذلك، تصبح الفراءة شبه مستحيله بالنسبة للطلاب الدين لم يتعلموا أبدا كشف الفروق بين المقاطع الصوتية.

ثانياً، أمنا تعلمنا أهمية المسأ لأمحدي أو الهجائي القائل بأن ثمة علاقة قابلة للتبير بين المقاطع الصوتية (أي أصوات اللغة المطوقة) الفونيهات ووحدات التهجئة (أي الحروف والترتيب الهحائي المستخدم لتمثيل هذه الأصوات والتعبير عبها) الحرافيم وفي المعرفة المكرة لأمحديات اللغة، التي تسبق شكل عام بداية انتدرب الرسمي على القراءة، يطور معهم الأطفال الصعار فهيا أساسياً للمعدأ الأبجدي أو التهجي. وبالسبة للأطفال الذين لا يطورون مثل هذا الفهم، فقد يتأخر لديهم قليلا التدرب المدئي على التعرف على الحروف، الأمر الذي قد نستع عنه صعوبة تعلم. وطذا السب ازدادت أهمية دراسات اللغة المكرة والنمو اللغوي لدى التلاميد الصغار على مدار العقد الماصي (السنوات العشر الأخرة من القرن العشرين النصرم)

مشكلات القاطع الصوتية (الشكلات الفونيمية): Phonemic Problems

حلال العقد الماصي، أوصحت نتائج الكثير من البحوث والدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات لتعلم يعانون من مشكلات في كشف المقاطع الصونية ومعالجنها للمسرد المحتي شكل أو المعتداء واللحنة القومية للقراءة، (۲۰۰۱). وقد يتصح أن هذا المسر البحثي شكل أو المخركان هو القوة المحركة للبحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم، نظراً إلى أن الباحثين قد رأوا أن الصعوبات في مهارات الوعي بالمقاطع الصونية ومعاجتها قد تكون هي السبب لرئيسي في حدوث حميع صعوبات النعلم اللاحقة في Bender & Larkin. 2003; Chard & تكون هي السبب Dickson. 1999; Kame'enui, Carnine. Dixon, Simmons & Coyne, 2002. Lyon & المحدث أوصحت البحرث والدراسات أن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون بالفعل من قصور كبير في قدرتهم على كشف المفاطع الصوتية ومعالجتها (اللجنة القومية للقراءة، ۲۰۰۱، Sousa, 2005). وهكذا أصبح من الواضح أن المطفل لذي يعاني من القومية المتعلم والذي لا يمكم كشف الفروق في أصوات الكلام ومعالجة هذه المروف سوف يعاني ميا بعد من قصور كبير عبد محاولة كشف الأصوات المختلفة التي تمثلها الحروف المحتلفة. يعاني ميا بعد من قصور كبير عبد محاولة كشف الأصوات المختلفة التي تمثلها الحروف المحتلفة. يعاني ميا بعد من قصور كبير عبد محاولة كشف الأصوات المختلفة التي تمثلها الحروف المحتلفة.

وبما تجدر الإشارة إليه أن الباحثين في محال صعوبات التعلم يستخدمون مصطلحات الوعي الصوي أو الوعي العوبيمي أو المعالحة الصوية بلتعبير عن القدرة على كشف أصوات الكلام الميابرة ومعالحتها، وهد يختلف عن معالجة الحروف. وعني الرعم من أن العديد من الباحثين قد حددوا أنواعاً مختلفة نسبياً من مهارات المعالحة الصوتية، بجد أن "بيندر ولاركين" الماحثين قد عددوا أنواعاً مختلفة نسبياً من مهارات المعالحة الصوتية، بعد أن "بيندر ولاركين" المهارات عمل أساس المعالجة الصوتية ؟ وتلك المهار بن العشر هي

- ١ كشف الأصوات السحعية أو الإيفاعية
- التعرف على نفس انصوت الاستهلائي للكليات
 - ٣ فصل أو عزل الأصوات الاستهلالية
- ٤ تصيف أصوات البداية والبهاية (السجع أو القافية) للمقاطع اللفطية
 - ه فصل أو عزل أصو ت الوسط والنهاية .
 - مرج الأصوات في كلمات

- ٧ خرنة أو تقسيم الأصوات في الكمات
 - ٨ إصافة المقاطع الصوبية .
 - ٩ حذف المقاطع الصوتية .
 - ١٠. تبديل أو إبدال المقاطع الصوتية .

ومس احية أخرى كرس الكثير من الباحثين جهودهم لدراسة المشكلات الصوئية (الهوبيمية) باعتبارها السبب الرئيسي لصعوبات التعلم. وقام " كامنى " Kame'enui وأخروب (٢٠٠٢) بتلحيص البحوث التي تناويت التعليم الصوبي وهناك تأكيد قوى على الاتفاق بين الباحثين على أن التعليم القائم عنى الصونيات أو علم النسابيات بعد مهارة مهمة في القراءة ومشكلة أساسية للعديد من التلاميذ دوي صعوبات التعلم

وساء على هذ الاتفاق المتربيد، قدم الباحثون العديد من الاستراتيجيات التعليمية المُنوعة (Bos, Mather, Silver-Pacuilla & Narr, 2000, Chard & Osborn, 1999) لتقوية المهارات الصوتية & Dickson, 1999; Chard & Osborn, 1999 والملجنة المورمية للمراءة، (۲۰۰۱). ولتوضيح متصمنات التعليم لصوتي بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، تقدم النافذة الإبصاحية (۳-۷) عدة عينات من هذه الأنشطة التعليمية.

النافلة الإنضاحية (٣ -٧)

إرشادات تعليمية؛ أنشطة تدريس المعالجة الصوتية؛ Teaching TIPS : phonemic إرشادات تعليمية؛

وسيلة لكشف الأصوات الإيقاعية A tactic for Detecting Rhyming Sounds

قسم لتلاميذ إلى مجموعات روجية بحيث بنطق أحد التلاميد كلمة معينة ثم يوحد رميله كلمة أخرى تتفق معها في السحع أو القافية، ثم يتبادل كل منها الأدوار.

A tactic for Recognizing .وسيلة للنعرف على نفس الصوت الاستهلالي للكليات. the same initial sound in words

قسم الفصل إلى فرق محيث يتكون كن فريق من لتلاميذ الذين يحلسون في نفس المقعد أو الصعب اقرأ عليهم جملة معينة ثم اطلب منهم التعرف على الصوت الاستهلالي لكل كلمة طنقا لترتيب حلوسهم. على سنل المثال، بعد فراءة جملة "تدخرجت الكرة أسفل شاحنة كبرة على الطريق اسريع"، يعطي أول طالب الصوت الاستهلال لكلمة "تدحرجت" وهو التاء. ثم يعطي الطالب الثاني الصوت الاستهلالي لكلمة " لكرة" وهكذا. وعدما يتعرف الطالب على الصوت الاستهلالي بصورة صحيحة يكسب نقطة. ثم اقرأ حملة أخرى على الطريق التالي وهكذا. ويمكنك أن تستعين بكتابة الحملة على السبورة لمساعدة التلاميد ذوي مهارات الداكرة الصعيمة، وهذا يتوقف أيضا على لمرحلة الدراسية.

وسينة لفصل الأصوات الاستهلالية: A tactic for Isolating Initial Sounds

اطلب من التلامذ فصل أو عزل أصوات المقاطع وبالأخص عند بداية المقاطع اللفظية والكليات عنى سبيل المثال، ركر على أصوات الحروف في قطع القراءة البسيطة عن طريق طرح الأسئلة عن أصوات المفاطع. اسألهم مثلا "ما هو الصوت الأول في كلمة كرة؟" ثم "مل بمككم إعطاء كلمة أخرى تبدأ بنفس الصوت؟"

وسيلة لتدريس تبديل المقاطع الصوتية: A tactic for teaching phoneme substitution

قسم الفصل إلى فريفين متساويين في العدد وباستخدام قائمة بنعض الكليات، اقرأ لكلمة ثم افترح بديلاً للصوت الساكن الاستهلالي للكلمة. اطلب من أول طفل في الفريق الأول أن يكون الكلمة وينطقها. ويحصل الفريق على نقطتين إذا تمكن الطفل من تكوين الكلمة بطريقة صحيحة أما إذا فشل في ذلك فإنه يستعين برملائه في نفس الفريق فإذا توصل الفريق للكلمة الصحيحة فإنه يحصل على نقطة واحدة اقرأ الكلمة التائية وكرد النشاط مع أول طفل في الفريق الثاني. ثم عُد إلى الفريق الأول واقرأ الكلمة التائية وهكذا.

علم التراكيب اللغوية ودلالة الفردات: Syntax and semantics

بشر علم دلالة الموردات اللعوية إلى معرفة وفهم الكلمات. ويمكن قياس مهارات دلالة الممردات اللغوية بواسطة اختبارات المفردات الاستقبالية المنوعة. ولكن علم دلالة المفردات مفهوم أشمل من عرد وضع كلمات في جملة، كما برى في المثال البسيط المدى يوضحه الشكل (٣ ٥). قارد بين الحملتين التاليتين "دهنت إلى المرل ثم سافرت بعد انتهاء الحمل" و"سافو والمدى الأسبوع الماضي" يلاحظ أن معنى كلمة "سافر" يتعير تبعا للسياق. وكما يوضح هذا المثال، كثيرا ما يكون من الصعب فصل علم دلالة المهردات كليا عن المستوى التالي للعة وهو علم التراكيب اللغوية إلى العلاقات الشكلية بين الكلمات في علم التراكيب اللغوية إلى العلاقات الشكلية بين الكلمات في

العبارات أو الحمل. ومن الأمثله على هذه العلاقات العلاقة بين الفعل والفاعل والعلاقة بين الفعول به.



الشكل (٣-٥)

علم دلالة المفردات اللغوية في السياق

وهد كان " ويح " Wing أحد الباحثين الأوائل لدين درسوا علم التراكب للغوية وعلم دلالة المهردات (Wing, Lapointe & Semel, 1977) وبقد أظهرت بتائج هذا البحث أن هماك قصوراً في مخلف القدرات السيهنية (الدلالابية) والبراكيية بين الأطمال دوي صعوبات التعلم. على سبل المثال، يطهر هؤلاء الأطمال قصورا في القدرة على تطبيق قواعد الصرف في المعة (مثل تكوين الحمع واستخدام الأزمنة وصهائر الملكية). وانضح أيضا وحود قصور في فهم نراكيب الجمل والتعبير عبها لدى هؤلاء الأطمال وتشمل هذه البراكيب المعوية العلاقات بين الكليات في العبارات واجمل ومن الأمثلة عن هذه المهرة التراكب فهم على من يعود المضمير في الحملة وما هي وطبقة المفعول به المباشر وغير المباشر. وتطهر هذه الأوجه للعصور في كل من عهم العلمل للغة الآخرين وإبتاحه هو نفسه للغة المطوقة. وأخيرا، أطهرت دراسة واحدة على الأقل أن إنتاج اللغة الشفهية لا يتحسن تلقائي مع تقدم عمر الطمل ذي صعوبة التعلم مثلها يحدث مع لأطفال الآخرين (1977). ويوحي دلك بوحود فترة حرجة يجب أن يحدث مع لأطفال التدخل لتحسين اللغة حتى بؤتي هذا التدخل ثهره

وأما النحوث والدراسات الحديثة فقد أوصحت أن النعة الاستقبالية داب الأنواع المحددة من المعنوبات قد تمثل مشكلة بالنسبة للطلاب ذري صعوبات التعلم. فلقد بحث كل من "أبراهامسير وأسيروز" Abrahamsen & Sprouse) قدرة لتلاميذ دوي صعوبات التعلم عن فهم القصص التي تروى هم واحتبار القم الأحلاقية لصحيحه للقصه. وبناء عن البحوث لمنكرة التي تقترح أن الطالب المتوسط بندأ في فهم اللعه المجاوية (أي الاستعارة والتشبية والكناية والأقوال المأثورة) في حوالي الصف الرابع أو الخامس الابتدائي، وقد قدم هذان الباحثان فصصاً لمجموعتين من التلاميد (١٤ طاباً متوسطاً في المجموعة الأولى و١٤ هذان الباحثان فصعاً لمجموعتين من التلاميد (١٤ طاباً متوسطاً في المجموعة الأولى و١٤ طاباً دري صعوبات التعلم أقل قدرة عن احتيار القيم الأخلاقية الصحيحة من بين أربعة اختيارات، وكنوا أيضا أقل قدرة على تفسير خياراتهم، ومن ثم بسيطر المعاني العامصة والملتسة عني التلاميد دوي صعوبات التعلم.

ولك أن تتحيل معلماً يبطم فصله المدمج ويصدر العديد من التعليهات وخصوص وقت تغيير الموضوعات أو المواد فيواحه النلاميد دور صعوبات التعلم مشكلات في فهم المعاني. ولك أن تتخيل معلماً يقول لملاميده "حسما هذا بالسبة للتهجئة اليوم، أدخلوا كتبكم وأحرجوا واجب التاريخ لتمريره، وأحرجو كتب التاريخ والكراسات وضعوها أمامكم على المقعد"

لاحط الأربعة أوامر في هذه المجموعة الموحرة من التعليه... فالطفل عليه أن ينقذ التعليهات المتعلقة بكتب التهجئه وواحب التاريخ وكتب التاريخ وكراسات التاريخ وقد يستحبص الطفل دو صعوبات المعلم أن عليه وضع واجب التاريخ أمامه على المقعد مع كتاب التاريخ وكراسة التاريخ وحيبها سيمر المعلم عليه ويرى الواحب. وقد يميل هذا الطفل أيضا إلى التعسير الحاطيء لضمير "الهاه" في كلمة "صعوها" في الجمعة الأحيرة، ويعتقد أن هذا الصمير يعود أيضا على واجب التاريخ. وهذا مثال على بساءة مهم التعليهات، وهي مشكلة متكررة الحدوث مرسط بالاستخدام القاصر للعة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وقد كانت معظم الدراسات في هذا المسار البحثي عبارة عن مقاربات بين مجموعات التلاميد دوي صعوبات التعلم ومجموعات أخرى لعبر دوي الصعوبات على متغير معين كان هو موضع اهتهام الباحث وعلى الرعم من أن هذه الدراسات كانت مفيدة في مرحلة التطور المكر في حالب بحثي معين، إلا أنها يبعي أن بؤول إلى أبواع أحرى عديدة من لبحوث والدراسات. ويتحمن البحثون في أحد الحواب البحثة مسؤوليه تحديد سبب أهمية هذا الحالب من خلال إصهار العلاقات بين المتعيرات في هذا الجانب البحثي والمتغيرات الدراسية. فعض المؤشرات على دلالات المردات والتراكيب اللغوية تكون مرتبطة بالتحصيل الدراسي، ولكن البحوث في

هدين الحانين للغة قد أحمقت في تمثيل حالة يكون فيها القصور اللغوي هو السب الرئيسي لعشل الدراسي بالنسبة للطلاب دوي صعربات النعلم (Feagans, 1983). وتمبل هذه المتغيرات المرتبطة بالتحصيل أيضا إلى أن تمثل لعمليات الرمزيه المعقدة (فهم الحمل والعبارات وفواعد الصرف) مفارنة بمجرد فك شفرة الكلياب والتحدث بطريقة صحيحة. ونتيحة لدلك النقل الاهتهام البحثي إلى دراسات اللغة بشكل يتحطى دراسة الكليات والجمل المنفصلة وذلك في عقدى لثهانبياب والسعينيات.

البراجماتية: اللغة في داخل سياق: Pragmatics : language in context

لبر الحاتبة هي استحدام الدعة في السيافات الاجتهاعية، وهي المستوى المهائي الأكثر تقدما للعة المطوقة. ويصم هد الحالب للعة الأدوار الاحتهاعية والثقافية للمشاركين في المحادثه. وبركر السطرول الدارسول للعة البراحماتية على دراسة اللغة القائمة على البيئة في مواقف التواصل الحية وليس عجرد درجات الاحتبارات التي لا تدل عن مهارة التواصل الحقيقية. وبمل الله حثول في هد الجانب إلى قياس الكلام الفعلي الذي يستحدمه الطفل عندما يتواصل مع الاخريل سواء كالوا من الأطفال أو الكبار. ومن ثم، يمكن القول أنه على حين تتحه دراسات علم دلاله المعردات وعلم التراكيب اللعوية بحو استحدام درجات الاحتبارات كمتغيرات، فإن دراسات البراجمائية تقوم عن المواقف المبدعة أو النمثيلية التي يتواصل فيها لتلاميد دور الصعوبات بطريقة معيية.

وحدير معدكر أن دراسات اللغة في اسياق الاحتماعي على الأطعال دوي صعوبات التعدم قد أحريت في الثيانييات والتسعيبات من القرد العشرين الماضي , Spekman & Fye, 1995; Ward-Longergan, Li es & Anderson, 1999). وتتصمى اللغة البراجمانية القدرة على استخدام اللغة بشكن شمهي أو تحريري بحانب مهارات أحرى عديدة. لذا يجب أن يتصمى تعريف اللغة البراجمانية عناصر الوعي الاجتماعي، والقدرة على مهارات المحادثة، والوعي بالإشارات عبر المفظية التي قد تؤثر في سياق المحادثة، تحانب عناصر أحرى غير ملموسة لم نكشف عبها الدراسات المسطة للمعرفة بالكليات وقواعد المحو أو التراكيب المغوية (Boucher, 1984, 1986; Feagans, 1983, Roth et al , 1995). ولقد توصحت البحوث التي أحريت في هذه الحرثية أن الأطفال دوي صعوبات المعلم بعنون من قصور في قدراتهم على التواصل وذلك في أعنت المياسات الأخرى للمة البراجمانية & Golden, 1988; Boucher, 1984, 1986; Feagans, 1983).

تغيير النظومة الرمزية (التبديل اللغوي أو الناوية اللغوية): Code switching

من بين الأوجه المهمة للعة البراج تبة هي قدرة العرد على صبط لعته مع لعة المتحدث لتدعيم وتعوية عملية التواصل. على سبيل المثال، يستحدم الفرد بشكل عام لعة أكثر تبسيطا مع الطمل الصعير من تبك التي يتحدث بها مع الشخص الكبير. وبشار إلى هذه القدرة على تكييف المعة بتعيير المنطومة الرمرية أو المناوبة المعوية Code Switching . وقد تتم هذه التكييمات بصور عديدة وتشمل استحدام حمل أكثر تسسطا أو استخدام عدد أقل من التحويرات في كل هكرة مكملة.

وقد اقترحت البحوث الملكرة – في هذا الصدد - أن الأطفال دوي صعوبات التعدم لا يمكنهم تعير للطومة الرمزية سفس قدرة الأطفال العاديين .Boucher. 1984, Bryan (Donahue & Pearl, 1981). على هذه البحوث ، اتصح أن مهارات طرح الأسئلة والاستجانة إلى الرسائل عبر الملائمة ومهارات الإقباع كانت تمثل صعوبة بالنسة للأطفال دوي صعوبات التعلم كي يتقوها (Boucher, 1986). وأخير أن تعتبر هذه المهارات أسنانا محتملة لطهور المهارات الاحتياعية غير لملائمة بين هؤلاء الأطفال دوي الصعوبات (1986, 1986) على المهارات الحرى "لموث والدراسات التي تحدث هذا البرهان (Boucher, 1986) على سبيل المثال، أحرى "لموثشر" Boucher سلسلة من الدراسات التي فحصت هذه الأوجه من اللعة البراهابية لمدى الأطفال دوي صعوبات التعلم واستخدم عنة قياسات مهمة للعة المدمها في النافذة الإيصاحية (٢-٨).

النافئة الإيشاحية (٢ -٨)

قياسات تجربيية للفة: Experimental measures of language

استحدم" باوتشر " Boucher فيه بين عامي (١٩٨٤، ١٩٨٨) عدداً من المقايبس المهمة للعه ومهارة التواصل. وأحياما يفوم متحصص في اللعة صمن فريق فحص الطفل بتقديم معلومات قائمة على هذا النوع من القياس. ونقدم بعض هذه القياسات فيها يلي:

تعقيد الجملة: كثيرا ما يدل بوع الحملة على مدى تعقيده: كأن تكون مثلا جملة سيطة (أي عباره واحدة أساسية) أو جملة مركبة (أي عبارين مستقلين مصلتين بأداة ربط) أو جملة معقلة (أي عبارة مستقلة وأحرى تابعه لها مثل العبارة المحرورة والتي لا يمكن أن نقف ممفردها كجملة مستقلة). ويمكن للمعلم التركير على تعقيد احملة بحاس الأشباء الأخرى من خلال إجراء الأسطة على تحطيط احمل أو العبارات التابعة

وحداث التفكير: تمثل وحدة التفكير أصعر وحدة يمكن أن تقسم إليها عينة النغة دون ترك أحراء متنقية من احملة. لاحظ لحملة التالية: "كالت هذه السدة تعيش في المزل المحاور، وكان صوتها عال في الغناء". تتكون هذه الجملة من وحدي تفكير (٧ كليات في الأولى و٥ كليات في الثانية)، معتوسط طول الوحدة ٦ كليات. ويوحي هذا المتوسط مستوى النضج اللعوي لأنه يستحدم الفهم الناضج للغة في توصيل المعنى في حمل موحزة الصياغة.

متوسط طول الكلام: متوسط طول الكلام هو قباس للعة يقوم عنى مدى الاسترسال في الكلام وينفوه الطفل بكلام جديد عندما ينوقف الطفل لعدة ثوان ثم يعاود الاسترسال في الكلام

عدد الكليات الحقيقية: عدد الكليات الحقيقية هو عدد الكليات المفهومة التي يستصيع أن يتموه بها الطفل عن موضوع معين. وتسبعد الكليات غير ذات المعنى أو غير المفهومة

وحدات التفكير والتعقيد : Thought units and complexity

بعد لحجم المحدود للعبنه المقاربة إحدى المشكلات في بعص هذه السراسات. على سيل المثال، عبد المقارنة بين خمسة طلاب ذري صعوبات تعلم وحمسة طلاب من غير دوي الصعوبات، فإن بتيجة أحد أفراد العينة سوف تطعى على باغي المجموعة مما يؤدي لى تحيز السنائج. بيد أن "باوتشر" Boucher) أشار إلى أن الأعداد الصغيرة للطلاب في كل بجموعة سمح بتحليل أعمق بلكلام واللعة بالنسبة لكن طفل. وقد أوصحت النتائج أن التلاميد دوي صعوبات التعلم يستخدمون مستويات أسط من اللغة مقارنة بالمحموعة الصابطة فيم بالتحديد بستخدمون حملا أقل تعقيبا وعدداً أقل من لكلهات في تفكيرهم الكامل (وحدات تمكيرهم) مقارنه بالتلاميذ عير دوى الصعوبات.

وعلى النقيص من هذه الدراسات المبكرة، أظهرت دراسات "ناوتشر" Boucher لتى أحراها ما بين عامى (١٩٨٤، ١٩٨٦) أن اللاميذ ذوي صعوبات النعلم يستحدمون بالفعن تعيير المنطومة الرمزية أو المناوبة اللغوية في هذه الدراسات، كان هؤلاء التلاسد يستخدمون خلا أبسط مع أقرانهم وجمل أكثر تعقيداً مع الكبار، ويستخدمون أيض وحدات تفكير مع الكبار أطول من بلك التي يستحدمونها مع أقرانهم.

وبالنطر إلى الفروق لعديدة التي تسحلها نتائح البحوث والدراسات، علبك أن تنتظر لمزيد

من الإيصاحات عن طبعة مشكلات اللعة الراحماتية التي يواحهها التلاميد دوو صعوبات التعلم وعليث أيضا الاتباء لما سوف تسمر عنه النحوث المستقبلية عن تلك المؤشرات للمهارة النموية والتعميد. فقد تظهر النحوث أن مشكلات اللعة البراجماتية ربها تؤدي إلى قصور في المجالات والمواد الدراسية في بعض المحالات مثل فهم قطعة القراءة ومحتوى المادة الدراسية في مادة الناريخ ومادة العلوم

متشبئات تعليمية : Instructional implications

وقدم "وارد لوسجرحان " Ward-Longergan ورملاؤه (1999) مثالا على المحوث والدراسات التي أجريت على اللغة البراحاتية دات المتصمنات للتدريس وقد استعاد هؤلاء الساحثون ها عمراهة أمن المدكور (٢٩ منهم ذوي صعوبات تعلم)، لدراسة تأثيرات طرق التدريس المختلفة على قدرة كل طالب على استرجاع محتوى محاضرة في الدراسات الاجتماعية. تم تسجيل محاصرتين مصعرتين في الدراسات الاحتماعية، ملة كل محاصرة منها حس دفائق ونصف. في المحاصرة الأولى، تم تدريس المحتوى باستحدام حطاب المقاربة (وهو مناقشة تعتمد فيها المحاضرة أساسا على المقاربات). أما في المحاصرة الثانية، فقد كانت لسببية هي التيمة المنظمة للمحتوى. اطلع التلاميد على كل من هائين المحاصرتين، ثم طلب من كل طالب استرجاع محتوى المحاضرتين لقطبا وكان الطالب بحصل على درجة طبقالعدد وحدات التفكير المسخدمة في جلسة استرجاع المحتوى. وكها كان متوقعا، أنتج التلاميد دوو صعوبات التعلم (وعددهم ٢٩ طالباً عددا أقل من وحدات التعكير بشكن ذي دلاله مقاربة بالتلاميد عير دوي الصعوبات فد استطاعوا الصعوبات. ولكن كلا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير دوي الصعوبات فد استطاعوا إناج وحدات تعكير أكثر بطريقة المحاصرة القائمة على لماريات بين الحقائق. وهذا يدل عي المعامن الرئيسي المقائق. وهذا يدل عي المعدوبات التعلم، يجب أن نكون المقاربات هي الأساس الرئيسي المعيم.

ففي سياق المحاصرة القائمة على المقارنات، تناسس العلاقات بين حقائق المحتوى بشكل أكثر وضوحا. أما في سياق السببية، فد لا تعرز هذه المعلاقات بين الحقائق بنفس الطريفة. ويوضح هذا المثال كيف بمكل لبحوث ودراسات البراهجاتية في سياق الفصل أن توجه الحهود التعليمية للطلاب ذوي صعوبات المعلم.

التواصل الوظيفي: Functional communication

فحص العدمد من المُنطرين دور اللغة أو القصد الوظيفي للكلام (التواصل الوطيفي) الذي يستحدمه التلاميذ ذوو صعوبات المعلم مقارنة بالتلاميد عبر دوي الصعوبات (Boucher)

1984, 1986). على سبيل المثال، فام "ماوتشر" Boucher) بتصنيف الحمل المتي بتنجها كنل من المجموعتين من الأطفال طبق للقصد الوظيمي من همده الحمل وأوضى "ماليدى Halliday (١٩٧٥) مهذه التصيف، والمني تقدمها النافذة الإيضاحية (٣-٣)

من باحية أخرى ، أوضحت نتائج المقارنة أن التلاميد ذوي صعوبات لتعلم بختلفون عن عبرهم في القصد الوظيفي من استخدام بعتهم. فالملاميذ ذوو صعوبات التعلم يكوّنون عبارت أكثر تنظيمية وخيائيه عند التفاعل مع أقرائهم، ودلك مقاربة بطرائهم من غير ذوي لصعوبات وبالإصافة إلى دلك، فإن التلاميد ذوي صعوبات التعلم يكرّبون عدرات أكثر تبليغية وعير ملائمة أو غير مبررة عند التفاعل مع كل من الأقران والكبار، وذلك مقارنة بنظرائهم من غير دوي الصعوبات.

النافذة الإيضاحية (٣ - ٩)

الأكواد الوظيفية للغة : Functional language codes

لقد النكر "هاليداى" Halliday (١٩٧٥) بسقا لترمير الاستخدام الوظيفي للغة على طريق تصنف الحمل طبقا لوطيفتها ونم تجميع الحمل بشكل أساسي طبقا للتصنيفات المدكورة أدناه. ونقدم مثالا لحملة في كل رتبة أو في كل تصنيف (Boucher, 1984).

| مثال | الكود الوظيفي |
|----------------------------|---------------|
| أريد ذنك القلم | حملة وسيلية |
| من فصلك افعل ما أهوله لك | حممة تنظيمية |
| تخين نقرة أرحوانية اللون | حمية تخيلية |
| أوافقك الرأي. | حمىة نفاعلية |
| ها أما قد أنيت | جمنة شحصية |
| أحبري لمدالون السياء أزرق | هممة توحبهية |
| لدي شيئا أريد أن أحبرك به. | جمنة تبليعية |
| (جمل لا تفهم بسهولة). | جمله عامضه |

البحوث والدراسات التي تفاولت التواصل الوظيفي: Research on functional communication

يصمن الحطاب الرواتي Narrative Discourse أشكالاً عديدة من القصص القائمة على الأحداث، وهو الخطاب الشائع نوعاً ما بين التلاميد في فصول المدارس العامة . (Feagans) ومثلاً دروس التاريخ وتمارين قراءة قطعة الفهم وعيرها من الأنشطة الدراسية المحتلفة تنطلب فهماً للرواية، وتشمل بشكل عام عصر احتكة الدرامية، وفهم العلاقة بين محتلف الأحداث المتناعدة، ووضع الجمل الملائمة في التسلسل الصحيح مما يعطي معنى للقصة. وتصمن الرواية فهم الطفل لمحتوى سواء كان ذلك بصورة شفهية أو تجريرية.

لعد خاطبت النحوث التي أجربت عن الأطهال عير دوي صعوبات النعلم فهم تسلسل أحداث القصة، وهو المفهوم الذاتي أو مفهوم الربط بين مختلف أحداث القصة وبعص التلاميذ لا يفهمون الساء الهرمي الذي يشكل محوى القصة ومن ثم يساعد على فهمها ويرى المعلمون أن الأطفال دوي صعوبات القراءة لا يفهمون فكرة أن ثمة برابطاً منطفياً بين محتلف أحداث القصة سواء بشكل مؤقت أو سببي، ويدل هذا الوعي العائب على الافتقار إلى فهم تسلسل أحداث القصة. ومثل هذا الوعي العائب أو عير المكتمل بنسلسل الأحداث يجعل القاريء لا يستطيع النحث عن أوجه الصلة بين أحداث القصة.

وقد فحص "روث " Roth ورملاؤه (١٩٩٥) فضية الربط بين أحداث القصص الروائية التي ينتجها كل من البلاميد ذوي صعوبات التعلم وغير دوي الصعوبات وكان التلاميد بنتجون توعين من الروايات: النوع الأول هو الرواية التلقائية والنوع الثاني هو الاستجابة بلمثيرات في الصور. وقد سجل الباحثون هدين النوعين من الروايات الإخضاعهما للمقارنة. واتصح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يربطون بين العناصر المختلفة برواياتهم، ودلك مقارنة بابتلاميد عير دوي الصعوبات ولعد كان التلاميد ذوو صعوبات التعلم أيصا لا يستحدمون الكثير من أدوات الربط بن وحدات التعكير.

وهناك بحوث ودراسات أخرى أجريت على التلاميذ دوي صعوبات التعلم، وتلك البحوث دكرت أن هؤلاء الأطفال والمراهتين دوي الصعوبات لا يستطيعون فهم منصمات الروايات سواء قدمت لهم في صورة منفهية أو تحريرية (Feagans. 1983) وهناك وجهال لهذه المشكلة. الوحه الأول هو عدم القدرة على استرحاع المعلومات الرئيسية المهمة (انظر المناقشة عن الداكرة في هذا الفصل) والوحه الثاني هو عدم القدرة على تنظيم الأحداث عند الصرورة (Feagans 1983)

وفى هذا الصدد، بدكر " فيحالر " Feagans (19۸٣) أن إحدى المشكلات التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم هي التراصل المرجعي معينة إلى الاخرين أو تقييم مدى وسطلب التواصل المرجعي أن يقوم الطفل تتوصين معلومات معينة إلى الاخرين أو تقييم مدى ملاءمة ما يستقيده من معلومات من الآحرين. وبعد إرسال أو استقبال المعلومات أحد الأمثلة على التواصل المرجعي ومن ثم فإن هذه المهارة التواصلية المرجعية تتصمن الوعي مكل من الرسائل الدميقة والرسائل عير لملائمة بحالب الحيارات القائمة على مثل هذا المواصل.

كها دكرت بعص البحوث أن الأطمال ذوي صعوبات التعلم يعابون من قصور في النعرف على محتوى التواصل والاستجابة له، وذلك عندما يكون هذا المحنوى غير ملائم. فمثلا، كوّن "سيكهان" Spekman (١٩٨١) محموعات كل محموعة به اثنان من الأطمال، وكانت بعض هده المجموعات تحتوي على طفن ذي صعوبة تعلم والمعص الآحر لا يحتوي على أطفال دوي صعوبات. وطلب من كل طفل في كن محموعة توصيل معلومة ثم الاستجابة للمعلومة التي يتلقاها من رميله.

ولقد سمح هذا التصميم البحثي مقارنة مهارات التواصل المرجعي (التواصل في المرجع) ومهارات الإنصات في هذا النمط من التواصل، وقبل للأطفال أنهم بإمكانهم صرح الأسئلة الاستيصاح المعلومات الناقصة ولم نوجد فروق من حيث القدرة على اتباع التوجيهات أو إكمال المهام أو صرح الأسئلة الملائمة، ولكن ائتلاميد دوي صعوبات التعلم في المحموعات الثنائية كانوا يعطون معلومات أقل صلة بالمهمة، ومن ثم، أظهرت المجموعات الثنائية التي تحتوي على أطفال دوي صعوبات تعلم نحاحا أقل في إتمام المهمة، وذلك مقاربة بالمحموعات الثنائية التي لم تشتمل على أطفال دوي صعوبات تعلم.

وجدير بالذكر أن أحد المتغيرات المحبرة التي ربها أدت إلى تحيز النتائح في تجربة "سبكهال " Spekman هي قدره التلاميد دوي صعوبات التعلم على قراءة تلميحات وتعييرات الوجه عبر اللفظية لرملائهم في المجموعات الثنائية وهذا يشكل معضلة، نطراً لأن التواصل الرحعي بحب أن يتضمن شحصاً مستمعاً، ولكل مستمع تعبيراته الوجهية وللمبحانه عير اللفظية. ولقد استطاع كل مل "فيجائر ومكيلي" Feagans & McKinney ولمبحانه عبر المنطقة ولقد المشكلة بطريقة ولدة. فلقد قارل هذال الماحثال بين محموعة أخرى من الأطفال فير دوي

الصعوبات من حيث التواصل المرجعي بحيث يكون المستمع عبارة عن دمية. وبالطبع لا تستطيع الدمية تعبير تعبيرات وجهها. وتم النسجيل الصوتي لمجموعة الاستجابات مع السياح للدمية بإعطاء استحمات لفطية محددة مسقا، في حين تتواصل كل من محموعتي الأطهال تواصلاً لفظياً

وكانت المهمة المطنوب تعلمها في دراسة "فيحانز ومكيى" Feagans & McKinney عبارة عن الشمكن من الحصول على فطعه من الحلوى من مكان خعي داخل صدوق خشبي. ولقد صعع الصدوق نحيث بحتوي على أركان عديدة وحوانب متحركة يجب التعامل معها نترتيب معين حتى يمكن فتح لعطاء والحصول على قطعة الحلوى. ففي البداية، تعلم كن طفل كيف بهتج الصندوق، مع التأكد من فهم الطفل لطريقة أداء المهمة. وبعد دلك يطلب من الطفل أن يعلم هذه المهمة للدمية لفظياً. وهذا يضع الطفن دو صعوبة النعلم في دور المعلم ويطلب منه وعطاء التعليمات للدمية لفتح الصندوق أوضحت نتائج هذه الدراسة حانيين. أولها أن الأطمال دوى صعوبات التعلم يستعرقون رمناً أطول في تعلم المهمة وثانيها أن هؤلاء الأطفال غير كانوا أقل قدرة من حيث توصيل هذه المعلومات لندمية، وذلك مقارنة تعبرهم من الأطفال غير الصعوبات

ولا شك فى آل تصميات هذا البحث في حجرة الدراسة تمثل قصية راقعية جداً. وإذا أطهر الطهل دو صعوبة التعدم قصورا متعلقا باللغة البراحماتية في مهارات التواصل المرحمي، فإلا هذا الطفل سوف يكون أقل قدرة على إعطاء التعليبات لرملائه في داخل الفصل. وسوف يؤثر هذا انقصور على أداء هذا الطفل في مختلف المشروعات الجهاعية التي تتطلب المشاركة اللفطية لكل عصو من أعصاء المحموعة. ويتصح من ذلك أن قصور مهارات التواصل المرحعي يمثل مشكلة حقيقية بين طلاب المرحلة الابتدائية.

وأنت كمعلم في محال صعوبات لتعلم سوف مصادف باستمرار المحوث والدراسات في هذا المحال، والتي تربط بين بواحي القصور اللعوي ومختلف أشكال الإحماق في المواد الدراسية بين لتلاميد ذري صعوبات التعلم. ولكن لم يتم بعد تعديم المتصمنات المحددة فحده النواح للقصور القائمة على اللعة، ودلك في صوء توصيات محددة للمعلمين وتؤيد هذه البحوث التوصيات العامة لمهام حجرة الدراسة، والتي بقدمها في الباقدة الإنصاحية (٢٠١٠).

النافذة الإيضاحية ٢١ -١٠)

إرشادات تعليمية شائمة على بحرث اللغة: Teaching TIPS based on language

نحى فى أول الطريق نحو فهم أهمية اللغة واستحدام النغة في المواد الدراسيه، وقليل من الساحثين هم الذين قدموا توصيات تعليمية ملموسة قائمة على المعرفة الجديدة في هذا المجال. ولكن البحوث والدراسات تقدم المسابدة من حلال بعص الإرشادات العامة معلم القصل (Feagans, 1983) والتي يقدمها في النقاط التاليه.

- ١ كن واعيا بمنطلبات اللعة للمهمة التي تكلف بها تلاميذك. اشه يلى ننتج البحوث والتوصيات التي يسوقها المحصصون في اللعة
- ٢. الحث عن الجمل العامصة أو غير المعتادة في أنشطة القصص التي تكلف بها تلاميدك ونافشها معهم في الفصل المذج كلا من التفسيرات الصحيحة والمهادح الحاطئة
- ٣. ركز على القواعد النحوبة وتراكب احمل الصحيحة، وائتى الكليات عند التحدث مع التلاميذ. لا عرج التلاميد الدين بتحدثون بلهجه متواضعة نظرا لخلفياتهم السيطة، فإحدى وظائف المعلم المهمة هي إعداد التلاميذ للتواصل بماعلية بلعتهم الوطية. صحح للطلاب برفق وكن قدوة لهم.
- 3. قدم مادج لأعصاء المجتمع الناجحين من الأقليات باستحدام الوسائل التعليمية المرثية (أفلام المبديو)، وباقش مع بلامبدك الاستخدام الصحيح للغة في عمليات النحاح البن شخصي والمهني.
- فدم دروسا إصافية عن النحو والصرف وعلم دلالة المفردات والبراكيب اللغوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يجتاجون إلى المساعدة الإضافية، واربط داتها الأنشطة التحريرية التي تتطلب استحدام الورقة والقلم بالأسطة الشمهية للغة التي تتطلب استحدام اللعة لمنطوقة.
- استعن بمتخصصي التخاطب والبطق واللغة حين يكون دلك أمراً صرورياً، واتبع بصائحهم وتوجيها تهم التعليمية.
- ٧. طور من كلام الصفل. فعندما يقول الطفل "هذا مبرل" امتدحه وفي نفس الوقت رد عليه كأن تقول "أحسب. هذا مبرل ذو سطح بني اللون" فسوف يساعد هذا التوسع عنى سمية قدره الأطمال على إنتاج حمل أكثر تطوراً

- ٨ بحاب الثاء على الإنتاج الشفهي للعة، يجب عليك أيصا أن نستمر في طرح
 الأسئلة على الطفل كي عمله على لاستمرار في الحديث
- ٩. اقرأ لتلاميدك القصص الشعبة والأنواع الأحرى من الأدب بصوت عالى، وناقش
 الأقوال المأثورة والاستعارات المكية والتشبهات وغيرها من الجمل التعبيرية
 المستحدمة
- امح تلاميدك رمن للمشاركة كي يتحدثوا عن الأحداث التي مروا بها في عطلة بهاية الأسبوع.
- ١١. في أثناء تمارين وتكليفات القراءة، ماقش الترابط في النص من خلال إمرار علاقات السب والسبحة، ودع تلاميدك بشبأون سهاية أحداث القصه.

منغس الفصل: Summary

السبة لمعظم الحصائص المعرفية التي باقشاها في هذا المصل، تشير الأدلة والبراهين على وجود أرجه مختلفة للقصور بين فئات التلامند المصنفة مدرسياً ضمن فئة صعوبات البعلم. فعلى سبيل المثال، بحد أن معظم الدراسات على بطاق واسع من الفئات تشير إلى انحفاض مستوى الذكاء بين الأطفال دوي صعوبات التعلم ولكن يعد هذا الحائب مثار تساؤل، نظرا إلى أن الكثير من فياسات معامل الدكاء تعتمد بشكل كلي على القدرة اللغوية وقد يكون مفهوم "جاردتر" Tardner للدكاءات المتعددة أكثر عدلا وملاءمة للحكم على قدرات الطالب ككل، وأما البحوث والدراسات التي أحريت على سلوك رمن التركير في المهمة والانشاه الانتقائي فإمها تشير إلى أن هؤلاء التلاميد دوي الصعوبات يعانون من قصور في هذه المجالات، وأظهرت المحوث أيضاً وجود قصور لدى هؤلاء الصعار في الداكرة العامنة، ولقد لعبت هذه البحوث وتلك الدراسات دوراً برزاً في تطور المطور ما وراء المحرق لصعوبات انتعلم

وعلى الرعم من أن البحوث والدراسات التي أجريت على محتلف مؤشرات الأساليب المعرفية كانت أقل بأثيرا من تلك التي أحريت على الحصائص المعرفية الأخرى، إلا أنها أظهرت أد الأطفال دوي صعوبات التعلم يعانون أيضا من قصور على فياسات الأساليب المعرفية. وبالإصافة إلى دلك، فإن الأطفال دوي صعوبات التعلم هم أكثر الدفاعية من غيرهم، وترتبط هذه الاندفاعية بالتخفاص مستوى التحصيل. وأنت كمعلم في هذا المحال تحتاج إلى أن تكون أكثر وعنا يهذه الحصائص للطلاب دوي الصعوبات حتى بمكلك تقديم الأنشطة التعليمية للمرتمة هم.

وأوضح هذا الفصل أيضاً وحود قصور لذى الأطفال ذوي صعوبات التعدم في المعالحة الصوتية و لحانب السياسي والتراكب اللغويه واللعة البراجمائية. فالعديد من هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تمسير أو معالجة المفاطع الصوئية، ويعد هذا القصور هو السبب لرئيسي للكثير من صعوبات التعلم التي يعانون منها وبالإصافة إلى ذلك، فإن كثيرا من التلاملة دوي صعوبات التعلم لا يفهمون حقا القواعد النحوية التي بيسر استخدام اللعة، ولا يفهمون العلاقات بين الكليات في العبارات والحمل. ولكن ثمة تساؤلا يطرح نفسه وهو ما إذا كانت هذه الحوانب من القصور تسبب أو تسهم بالفعل في الفش الدراسي في القراءة والمواد الدراسية الأخرى من القصور تراسة هذه الفضية سوف تستمر ونتواصل

وقد أوضحت تاتج البحوث والدراسات التي أحريت في محال للعة الراجاتية لذى الأطفال دوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من قصور في هذه الناحية يسهم بالفعل في الصعوبات التي يواحهوبها في المواقف الاحتماعية (1999 - Ward-Lonergan et al. 1999). وعلى الرغم من أن الدر سات الحديثة قد أظهرت أن هؤلاء الأطفال يكيمون لعتهم طفاً للموقف وعمر المستمع، إلا أنهم يستخدمون أيضا جملا معقدة أقل من عيرهم من غير دوي الصعوبات. وهذا يدل على أن لديهم فهم أقل حنكة للغة من غيرهم من الأطفال، ولقد أظهرت نتائج الكثير من الدراسات الحديثة التي استحدمت المهام المصطنعة التي تسفر عن عينات مناسقة للعة أن هؤلاء الأطفال يعنون من فصور في هذا الحالب. وأخيرا، بدأ الماحثون التعرف على مختلف الأمواع الفرعية للغة بين الأطفال ذوي صعوبات التعدم، ودلك في سعى من حانبهم لتحديد علاجات تعليمية أكثر تحديدا لمختلف فئات الأطفال دوي الصعوبات.

وأنت كمعلم في مجال صعوبات التعلم نقع عليث مسؤولية تنمية اللغة لدى تلاميدك دوي صعوبات التعمم. وهي الرعم من أد معضم الرمن النعليمي الذي يخصصه المعلمون بشكل معتاد لتدريس اللغة ينقضي في مجارسه للغة التحريرية، يجب عليك أن تعطي اهتهاما عاثلا لمهارسة لطهل للغة شفهيا نظرا لأن أوحه انقصور في للغه الشههية قد تسبب إخماقات في بعض المهام الدراسية مثل قطعة المهم وتجارين آداب البغة وفهم محتوى المادة التعليمية. وسوف تودك مهررات طرق التدريس بعدد من الحيارات لصياغة البرامج التعليمية التي تهدف إلى تحسين البعة وتشمل لعب الأدرار والمهاش ولعة احوار وغيرها من التهارين وبالإضافة إلى ذلك، عليك أن تعمل حنا إلى حنب مع أخصائي التخاطب وابلعة بالسبة للأطهال ذوي المشكلات اللغوية الحادة.

وسوف تساعدك النفاط التالية في دراسة هذا الفصل:

- العلم التلاميد دوو صعوبات النعلم نمودجيا درحات دكاء تتراوح بين منحفضة إلى منوسطة (٩٠ ٩٠).
- يطهر التلاميذ ذوو صعوبات النعلم مشكلات في الحوانب الثلاثة للانتباه وهي: رمن التركير في المهمة، وتركير الانتباه، والانتباه الانتقائي.
- ٣ يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نمودحا مشكلات معينة تتعلق بالذاكرة، والني تتصمن الداكرة العاملة وتشعير المعلومات لتخزينها في الذاكرة. ولا يظهر هؤلاء التلاميد نموذحا مشكلات في الداكرة طويلة الأمد.
- يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا أكثر اندهاعية من غيرهم من غير دوي الصعوبات.
- ه. يميل التلاميد دوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا أكثر اعتيادا على المجال من عيرهم
 من غير دوى الصعوبات.
- علهر النلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المعالحة الصوتية، ويعتقد أن هذه
 المشكلات في تعسير الملعة هي سبب صعوبات الفراءة اللاحقة (التي سوف تظهر فيها
 لعد).
- ٧ يستحدم التلامية دوو صعوبات التعلم حملا أقل تعقيدا من تلك التي يستخدمها عيرهم من غير دوي الصعوبات.
- مستطيع التلاميد دوو صعوبات التعلم بوصوح تعيير المنطومة الرمرية أو الماوية
 اللعوية طلما لما يتعلمه فهمهم للموقف الاحتماعي، ولكن فهمهم للموقف الاجتماعي
 قد يكون قاصر أ (عبر مكنمل)

أسننة وانشطة: Questions and activities

- أحصل على معباس يقبس النمط المعرفي يتم نطبيقه تحريرياً (احتبار ورقة وقلم) من أحد أعصاء قسم علم النفس التربوي بالخامعة، وطبقه على تلاميدك في القصل. ماذا يكشف هذا المقياس من حيث ميولك المعليمية؟ هل هو دقيق بالسبة للكشف عن تلك الميول؟
- اعقد مقابلات شحصة مع أخصائيين نفسيين في محليتك للحرف على متوسط معامل.

- الدكاء للأطفال ذوي صعوبات التعدم في نظر أعضاء الفريق المحلي لدراسة حالة الطهل.
- ٣. د هي العلاقة بين محتلف مقاييس ساسب انتعلم والذكاء؟ قسم فصلت إلى فرق
 بحثية للتعرف على الدراسات الارباطية وتحديد هذه العلاقة
- معرف عنى ورش العمل المحلية القائمة على أساليب التعلم واحتر عثلا عن الفصل كي يحصر هذه الورش ويحصل على المعلومات منها.
- ٥. كيف برتبط الانتفائي باستراتيجيات الذاكرة؟ على يمكنك تعديم مثلة على استراتيجيات الداكرة التي يستخدمها المعلمون في محليتك؟
- ٦. احتر إحدى الورفات في مجال بحوث الفائلية للتشتت، وانتي تشير إلى أن لطالب ذي صعوبة انتعلم لم بعد أكثر قابلية للتشتت من الطالب عيد دوي الصعوبات، واستعرص هده الورفات مع الفصل. هل يمكنك تفسير الفروق في هذا المحال البحثى؟
- اعقد مقابلة شخصية مع أحد معالجي انتخاطب في محليتك، واطلب منه تحديد أنهاط مشكلات اللعة الشائعة بين الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات النعلم.
- ٨. تعرف على المقالات الحديثة في دراسة المعالحة الصوتية بين الأصفال ذوي صعوبات التعلم، وتنبع لمراجع التي يستحدمها هؤلاء الباحثون والتي تربطهم بلُمضرين الفاتمين على اللغة في الأرمعينيات والحمسيبات من القرن العشرين الماضي.
- ٩ اجمع عبة للغة لشعهية لأحد الأطعال في محليتك وحلل هذه العية مع الفصل. اكشف الأحطاء السيانته والنراكيب التواصلية. واستخدم محتلف الأكواد السابق ذكرها في هذا الفصل.
- ١٠ راحع البراهين البحثية المتناقصة عن قدره الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تعيير المنطومة الرمزية (المناوبة اللعوية). كيف يفسر افتراض الأنهاط الفرعية هده التناقصات؟
- ١١ راجع تقرير لحنة لارتقاء بالنربية الحاصة (٢٠٠١)، وصنف للفصل متضممات هدا
 التقرير فيها لتعلق بقياس معامل الدكاء.

REFERENCES

- Abrahamsen, E. P. & Sprouse, P. T. (1995) Fable comprehension by children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 302–308.
- Barkley R A (1990) Attention deficit hyperactivity disorders. A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford.
- Bendur, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. Learning Disability Quarterly, 8, 11–18.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for sindents with learning disabilities. Thousand Oaks, CA. Corwin.
- Bender, W.N. (2005). Differentiating math instruction. Strategies that work for K-8 classrooms. Thousand Oaks. CA. Corwin Press.
- Bender, W. N. & Golden L. B. (1988). Adaptive behavior of learning disabled and non-learning disabled children. Learning Disability Quarterly, 11, 55-61.
- Bender, W. N., & Larkin, M. (2003). Reading strategies for students with tearning disabilities. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Bender, W. N., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17
- Boon, R. Ayers, K. & Spencer, V (in press) The effects of cognitive organizers to facilitate content-area learning for students with mild disabilities. A pilot study Journal of Instructional Practice
- Bos C. S., Mather, N. Si ver Pacuilla, H., & Narr, R. F. (2000) Learning to teach early titeracy skills—collaboratively. Teaching Exceptional Children. 32(5), 38-45.
- Boucher, C. R. (1984) Pragmatics. The verbal language of learning disabled and nondisabled boys. Learning Disability Quarterly, 7, 271–286.
- Boucher, C. R. (1986) Pragmatics. The meaning of verbal language in learning disabled and nondisabled boys. Learning Disability Quarterly. 9, 285–295.
- Bryan, T., Donahae, M., & Pearl, R (1981) Learning disabled children's peer interactions during a smallgroup problem solving task. Learning Disability Quarterly, 4, 13–22
- Campboll, B. (1994). The multiple intelligences handbook. Lesson plans and more. Sunwood, WA. Campbell & Associates.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dee, D. (1996 Teaching & learning through midiple intelligences. Needbarn Heights. MA. Allyn and Bacon.

- Chard, D. J., & Dickson, S. V (1999). Phonological awareness. Instructional and assessmen, guidelines. Intervention in School and Clinic, 34(5), 261–270.
- Chard, D. J. & Osborn, J. (1999). Word recognition instruction. Paying the road to successful reading. Intervention in School and Clinic. 34(5), 271–282.
- Commussion on Excellence in Special Education (2001)

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/inits-commissionsboards/whspecialeducation
- Council for Exceptional Children (2002). Commission report calls for special education reform. *Teday* 9(3), 6-15
- Cutting, L. E. Koth, C. W. Mahone, E. M. & Denckia, M. B. (2005). Evidence for unexpected weaknesses in learning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder without reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 259-269.
- Feagans, L. (1983). Discourse processes in learning disabled children. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), Current topics in learning disabilities. Vol. 1. Norwood, NJ. Ablex.
- Gajar, A. (1979). Educable mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed. Similarities and differences. Exceptional Children, 45, 470–472.
- Gardner, H. (1983) Frames of mind. The theory of much nate untelligences. New York, Basic Books. Hagen, J. W. (1967). The effect of distraction on selective
- attention. Child Development, 38, 685-694

 Hallahan, D. P., Gajar, A. H., Coheo, S. G. & Tarver, S. G. (1978). Selective attention and locus of control in

learning disabled and normal children Journal of

- Learning Disabilities, 11, 231-236
 Halliday, M. A. K. (1975; Learning how to mean. In E. Lenneberg (Ed.), Foundation of language development. A multidisciplinary approach, vol. 1. New York. Academic Press.
- Kame enus, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., S. mmons D.C., & Coyne, M. D. (2002). Effective reaching unategies that accommodate diverse learners (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ. Merrill Prentice
- Kavale K A, & Forness S R (1986). School learning, time and learning disabilities. The disassociated learner. Journal of Learning Disabilities. 19:30–138.
- Lidde I. G. A. & Rasmussen, C. (2005) Memory profile of children with nonverbal learning disabilny. Learning Disabilities Research and Processes 20(3), 137-141.



الخصائص الشخصية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

عناصرالقصل:

- مقدمة.
- الشخصية، السلوك المحفوف بالمخاطر، وتقرير المصير.
 - مفهوم الذات.
 - وجهة الضبط.
 - المزاج (الحالة المزاجية).
 - القلق
- الشعور بالوحدة النفسية، الإكتئاب، محاولة الانتحار.
 - السلوكيات المحفوفة بالمخاطر.
 - تقرير المصير والدفاع عن الذات.
- ملخص الشخصية، السلوك للحفوف بالمخاطر، وتقرير المصير،
 - النمو الاجتهاعي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم
 - التقبل الاجتباعي.
 - المهرات والسلوكيات الاجتباعية.
 - الكفاءة الاجتماعية.
 - أسر الطلاب ذرى صمويات التعلم.
 - بحوث أجريت على أسر الأطفال دوي صعوبات التعلم.
 - مشاركة الأسرة في أنشطة المدرسة.

- استراتيجيات (مقترحة) لزيادة مشاركة الأسرة
 - خلاصة الفصل
 - أسئلة وأشطة
 - مراجع القصل.

عندما تكمل هدا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- 1- تحديد الخصائص الرئيسية الموجودة ضمن مجال نمو الشحصية.
- ٢- عرض النتائج الرئيسة التي نوصلت إليها البحوث في كل محالات الشخصية.
 - ٣ التمييز بين التقبل الاجتماعي والمهارات الاحتماعية.
- ٤- عرص المؤشرات الدالة على وجود مستويات مرتفعة من الشعور بالوحدة النصية.
 والضغوط، والإكتئاب، ومحاولات الانتحار لدى البلاميد ذوى صعوبات التعلم.
- وصف الاهتهام المتزابد متقرير المصير والدفاع عن الذات لدى التلاميد دوي صعوبات التعلم.
 - ٦- ساقشة نتائج البحث الخاصة بأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية

| الرفض الاجتهاعي. | القلق. | متغيرات الشخصية. |
|------------------------|---------------------|-------------------|
| الكفاءة الاحتياعية. | فلق الحالة | معهوم الذات. |
| توشيح الأقران | قلق السمة. | مفهوم الذات العام |
| معدلات التقدير الجدولي | التفكير في الانتحار | وجهة الضبط |
| (فوائم الثقدير) | الفشل في الانتحار | الضبط الداحلي. |
| المهرات الاجتماعية. | الدفاع عن الذات | الضبط الخارحي |
| | تقرير المصير. | العجز المتعلم. |
| | النقبل الأجتماعي. | العزو السببي. |
| | العزلة الاجتماعية. | المراج |

مقدمة

بصمنت المقررات الدراسيه والبرامج المقدمة في علم النفس التربوي بصفة عامة كثيرًا من المعلومات الحاصة بالحصائص المعرفية للأطفال، وفليلاً من المعلومات الخاصة بالممو الشجعيل و لاحبراعي لهم؛ ودلك لأن الاهتهام الرئيسي في المدرسه أو في النمدر سريكّز على معو التحصيل الأكاديمي، ولذلك مس الطبيعي أن يكون الاهتهام والتركير على الخصائص المعرفية مثل الداكرة، الدكاء، اللعة، والانشاه والتي ترتبط حميعها بالسعو والتطور الأكاديمي، وقد سار الداكرة، الدكاء، اللعة، والانشاه والتي ترتبط حميعها بالسعو والتطور الأكاديمي. وقد سار البحث على انتظام بالمتغيرات السابقة البحث على انتظام بالمتغيرات السابقة المتحدد وي صعوبات التعلم على نفس المعلم من الاهتهام بالتغيرات السابقة التكام، وحلال العشرين سنه لماضية فقط طهر البحث في الخصائص الشخصية والاحتهاعية لدى التلاميد دوي صعوبات النعلم Bender, Rosenkrans& Crane, 1999; Eisenman& Marshall, 1998; Maag, Frvin. Chamberlin, 2001; Elksnin, 2004, Handwerk& Marshall, 1998; Maag, Frvin. Reid& Vasa, 1994; Sharma, 2004)

وبالرعم من دلك النمط السابق الدي يهتم بالخصائص المعرفية، فإنه يوجد العديد من الأسباب للبحث في الخصائص الشخصية والاجتهاعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها لأسباب التالية

أولاً بعتبر النمو الشخصي والاحتماعي أمرًا ملحًا في تعليم التلاميد ذوي الصعوبات، ويدرك كثير من أولياء أمور التلاميد ذوي صعوبات التعلم أن طفلهم قد لا ينمو لموّا أكاديميّا بصورة طبيعية ألدّا، ولكنهم مع ذلك يريدون أن بتعرص طفلهم لنها جم من الأدوار الاحتماعية السوية؛ على أمل أن ذلك سيساعده على لمو مفهوم الدات، والنمو الاحتماعي، ويعتمد مرر دمج الأطفال دوي الصعوبات البسيطة في جزء منه على الحاحة إلى التعرض لنهادج احتماعية ملائمة.

ثاليًا نؤثر كثير من المتعبرات الشحصية والاحتماعية على المحصيل الأكاديمي Rothman&) دعل مدين المثال، توحد بعض الأدلة والمراهين العلمية التي تدل

على أن تحسس مفهوم الداب قد يكون سبئا لتحسين لتحصيل الأكاديمي بمعنى أنه كما زاد معهوم الذت ارتفع مستوى تحصيل الطفل (Rothman& Cosden, 1995). وعلى أية حال فإن هذه العلاقة السببية الماشرة بين معهوم الذات والتحصين الأكاديمي لاتزال موضع بقاش ورعم ذلك فإن الافتراض السابق حول هذه العلاقة السببية قد يقودن إلى الفول أنه من الأفضل أن نذكر في الوقت الراهن أن بعص متعيرات الشخصية لذى الأطفال ولذى المراهقين دوي صعوبات التعلم قد تؤدّي إلى وضع افتراحات حول طرق التدريس الملائمة لهم، وأيضًا وضع اقتراحات متعدد، للتدريس للطلاب دوي صعوبات البعلم صوال ذلك الفصل.

ثالثًا. قد تربط بعص متغيرات الشخصية بجودة ونوع العمل الموقع أن يقدمه معلم التربية الخاصة أو معلم التربية العامة للطلاب دوي صعودت التعلم وبمكن أن ترتبط توفعات المعلم حجودة ونوع التدريس المقدم للتلاميذ. وافتراض أن متغيرات الشخصية قد تؤدّي بشكل غير ماشر إلى تحسن مستوى النحصيل الأكاديمي، وسشكل أوضح إد حددت متعيرات الشخصية أنواع المهام التي يجب تقديمها للطلاب ذوي الصعوبات؛ ونه حدثذ - يجب تدريب المعلمين على أن يكوبوا واعين وعلى دراية بالتمير الكامل بداخلهم، ويحاولو توهير فرص ماسة لتعليم كل طالب دي صعوبة تعلم.

رائع: نوجد بعض البراهين والدلائل لعلمية على أن متغيرات الشخصية تلعب دور مهما في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطمال. فعلى سبيل المثال أطهرت بتائج دراسة "هابدويرك ومارشال" Handwerk& Marshall (١٩٩٨) أن تقييم الأداء السبوكي للطلاب قد يمكننا من لتمييز بين لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميد الدين عابون من اصطرابات المعاسم من خلال إجراءات التعرف الحالية (والتي سوف بتم مناقشتها في الفصل الحامس)، وأي من المتغيرات التي تقدم المساعدة في دلك الشأن (التعرف) تستحق لاهتمام.

حامساً وأخيرًا: إن متعبرات الكفاءة الشخصية و لاجتهاعية سوف يكون لها تأثير على التلاميد ذوي صعوبات التعلم خلال مراحل حياتهم Elias, 2004; Elksnin&)، وعدما يصل هؤلاء التلاميذ إلى مرحمة النضح ويبدأوا في شغل

وطيفة والعمل في عالم الكنار، فسوف نحد أن هذه المتعيرات تلعب دورًا مهمًا ومتنامياً في نحاحهم في العمل، وفي علاقاتهم مع الآحرين.

ومن ماحية أخرى، يمكن القول أن مفهوم تقرير المصير Self- determination الذي ستتم الإشارة إليه لاحقاً يعتمد مصورة كبيرة على قياس متعيرات الشخصية. وفي الحقيقة أن قدرة الراشدين ذوي صعومات التعلم في الدفاع عن أنفسهم في مكان العمل، أو في العبالم اليومي للكبار دميا تناثر بمتغيرات الكفاءه لشخصية والاجتهاعية (Malran& Nevin,2002)، ولذلك برخر البحث الحديث على متغيرات الدفاع عن البدات وتقرير للصير لبدى التلامية ذوي صعوبات البعلم كجرء من دراسة القضايا الحاصم بالكفاءة الشخصية والمهارة الاجتماعية.

ويقدم الشكل ٤-١ المعيرات الشحصية والاحتهاجية والانعمالية التي قد تؤثر على كل من الأداء الأكاديمي والحالة العامة على المستويين الحسمى والنفسي للطلاب دو صعوبات التعلم (Bender& Wall, 1994)، والمحالات الأربعة العامة التي تم وصفها في ذلك الشكل هي: النمو لسلوكي، والسمو الاحتهاجي، ولسمو الانفعال، والسمو المعرف، وتصمنت هذه المحالات الأربعة كل المتعيرات التي تمت دراستها على نطاق واسع وكبير لذي الأطفال وأيضاً الشباب دوي صعوبات التعلم. وبالرحم من أن هذه المتغيرات قد تم تحديدها مؤحراً إلا أن كل متغير يؤثر في المجال الذي يتمي إليه كما أنه من المحتمل أن تؤثر هذه المتغيرات أيضًا بطرق منوعة على يؤثر في المجال الذي يتمي إليه كما أنه من المحتمل أن تؤثر هذه المتغيرات أيضًا بطرق منوعة على المحالات الأحرى لذي الملاميذ دوي صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال من المفترض أن يؤدي معهوم الدات المتخفض إلى إعاقة وعرقلة السمو لاحتهاجي رعم أن ذلك المتعير يوجد صمن المحال الانمعائي، وعلى أبة حال فريها يؤدي تخفاض معهوم الدات أيضًا إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي تمت مناقشتها بصورة أكثر بين انحفاض معهوم الذات وانحفاض مستوى التحصيل الأكاديمي تمت مناقشتها بصورة أكثر بين انحفاض معهوم الدات أوثر بصوره إنجابية أو سليه على نمو الطالب دي صعوبات التعلم في أي من هذه المحالات.

المجال الاجتياعي

١ - التماعلات داحل طاق الأسرة. ٢- مستوبات توافق الشحص المراشد ٣- الكفاءة الاحتراعية.

٤- الرفض الاحتماعي.

المجال الانفعالي

١ السلوك المحموف بالمحاطر. ٢- الشعور بالوحدة النفسية.

٣- الإكتئاب/ محاولة الانتحار

٤ – المواحر

٥ - القلق

٦ - مفهوم الدات



المجال المعرق

المجال المسلوكي

١- أضطراب قصور لاشاه

المصحوب بالنشاط الزائد.

٢ - مشكلات النصر ف.

٣- الالدوعية.

٤ السلوك التكيفي

١ - استحدام اللعة ٢- لمهار،ت المعرفية. ٣- المهارات الأكاديمية

شکل ۱-۱

المجالات الرئبسية لنمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الشخسية. السلوك المفوف بالخاطر، و تقرير المير Personality , Risky behavior , and الشخسية. Self-Determination

يشار إلى متغيرات الشخصية بالمتغيرات الانفعالية أيصأء ولتصمن هذه المتعبرات مفهوم الذاب، ووجهة لضط، والمزاج، والقلق، والشعور بالوحدة النفسية، والإكتاب، ومحاولات الانتحار، والرغبة في الانخراط في السلوكيات المحفوفة بالمخاصر.

والبحث المرتبط نهذه الخصائص لدى التلامبذ دوى صعربات التعلم له أولوية كبيرة وسوف ثـم مناقشته في هذا العصل بالتفصيل. ومعروف أن هذه المتغيرات التي سوف يـتـم مناقشتها سنق أن اهممت بها البحوث والدراسات وتم توحيه الانتباه والاهتهام بها تاريجياً ومناء عى دلك فإن لنتائح الحاصة بمفهوم الذات ليسب نهائية بالمقاربة بالنتائج الخاصة بمتغير لقلق، أو لشعور بالوحدة، أو الإكتئاب، أو محاولة الانتجار، لأن كثيراً من البحوث والدراسات التي أحريت خلال فترة رمنية طويلة اهتمت ممقهوم الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مفهوم النات: Self-Concept

ربا بتم تعربف مفهوم الدات بابه نظرة الفرد لنفسه بصورة عامة، أو نظرة الفرد لنفسه بصورة حاصة مرتبطة بموقف أو حالة معينة وأحياباً يكون من المهم التمييز بين النمط الأول وهو مفهوم الذات العام، والنمط الثابي لممهوم الدات الذي يكون مقصوراً على إدراك المهرد لنفسه في موقف أو حاله حاصة ويوحد لذي كثير من طلاب الكليات مفهوم داب عام جيد، ولكنك إذ فكرت في موقف أو حالة خاصة تكون فيها قدراتك منحفصة وغير واصحة، فإنث في هذه الحالة يكون لذيك مفهوم ذات منحفض مرتبط مهذه الحالة.

ويتعرص العديد من التلاميد ذوى صعوبات التعلم للكثير من المواقف التي تجعلهم يشعرون أنها مناسبة وملائمة لهم، ورغم ذلك يشعر العديد من التلامد أن بعض المواقف الأحرى بكون غير ملائمة هم ودلك عندما يواجهون مهام أكاديمية غير مناسبة لقدراتهم في المدرسة، ولهذا السبب فإنه من المهم التمسر بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات المدرسي الحاص.

وترحد بعص المقاييس - المتاحة تحارياً - لفياس معهوم الدات مبرت بين هدين المهومين، معلى سبيل المثال بعتر معياس ببرس- هاريس لمعهوم الدات لدى الأطعال Piers-Harris المثال المتحدمة (Piers, 1984) أحد مقاييس مفهوم الدات المستحدمة صورة كبيرة، وبعطى دلك المقياس درجة كلية (عامة) لمفهوم لذات، بالاصافة إلى أنه يتصمن درجات فرعية حاصة بالمقاييس الفرعية السنة للمقياس (أبعاد المقياس السنة) وهي إدراك الدات السلوكي، الحالة العقلية (الدكاء)، القلق، الشعبية (الاحتماعية)، السعادة، الجادبية الشحصية. ويوحد مستوى (إصدار) ثان إلى ثالث يستحدم كنمودح يسم تطبيقه حلال سوات المدرسة الثنوية. وبطراً إلى أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الحالة العقلية (الذكاء) هي منطلب ضروري لقياس بوعي داخل المدرسة، فإن هذا المقياس يقارك بين الدرجة العامة لمهوم الدات المدرسي المحدد

ويمكن تقييم مفهوم الدات من حلال فريق دراسة حالة الطفل، أو من خلال المعلم وبشكل عام قد تكون هذه فكرة حبدة لتقييم مفهوم الدات لدى طالب لا يعاني من صعوبة تم احبياره عشوائباً من نفس السن، والحسن، ومن نفس الفضل، وذلك كمؤشر نفهوم الدات السوى في ذلك الموقف

وقد أوضحت ساتج البحوث و لدراسات، بها لا يدع محالاً للشك، أن التلاميد الصعار دوي صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات منحصص بالمهارمة بالتلاميد الآخرين & Bryan, Burstein)

التحاض مههوم الذات العام لدى التلاميذ دوى صعوبات التعلم هي نتائج الدراسات التي أشارت إلى التحاض مههوم الذات العام لدى التلاميذ دوى صعوبات التعلم هي نتائج عبر قاطعة وعير حاسمة إلى حد كبر (Meltzer, Roditi, Houser& Perlman, 1998). إذ يوجد إجماع عام على أن التلاميذ الكبار ذوى صعوبات التعلم يظهرون مفهوم ذات منخفض وبصفة حاصة مههوم الدات المتعلق بالمهام المدرسية المحددة والمرتبطة بالصعوبة التي بعانون منها مثل العراءة، والرياضيات، أو اللغة , Gans Kenny & Ghany, 2004 . Rothman & Cosden, 1995 على حين لا يظهرون المخفاضاً في مفهوم الذات العام. وقد أوصحت المحوث والدراسات التي أحريت على المراهقين ذوى صعوبات النعلم شكل حاص انخفاصاً في مفهوم لذات المدرسي ألمحدد لديهم وقد دكر كل من "بيدر وول" Bender & Wall) أن تجاه النمو لدي الأطفال الصعار ذوى صعوبات التعلم قد يقصح عن وجود الخفاض في مفهوم الدات العام لليهم، وأنه ربها يتكون لدى التلامذ الأكبر سد لذين بلعوا مرحلة المضج مفهوم ذات مرتفع عن أنهاط انجاه المعورة عامة، على حس بظل لديهم مفهوم دات متحفض يرتبط بالمهام لأكاديمية، وهدا لسمط من أنهاط انجاه السعو قد يفسر لنا تأثراته على مفهوم الذات لذى التلاميذ دوى صعوبات التعلم.

وفي تبايل له أهميته في هذا الصدد، محص كل من "روثهال وكوسدين " كا 1990 (Cosden لدى (1990) العلاقة من معهوم الذات وإدراك الذت في حال صعوبات التعلم لدى طلات صنفوا على أتهم ذوو صعوبة ريظراً إلى أن هؤلاء الأعفال يسمون؛ فرما يصبح الأطفال الأكبر سنا أكثر ادراكا للصعوبة التي يعانون منها، وعلى وعي بأساليب مواجهتها، وفي السؤال الأولى و ذلك المحث حاول " روثهان وكوسدين " (1940) Rothman & Cosden) اكتشاف كيف يفهم الطفل الصعوبة التي يعاني منها وأثر ذلك على مفهوم الذات العام بديه، وقد أحريت الدراسة على ست وخمسين طفلاً من دوى صعوبات التعلم في الصفوف من الثالث إن السادس، وأطهرت بطارية المقاييس التي طبقت عبهم والتي كاد من بين بودها قباس الدرجة التي يمكن وأطهرت بطارية المقايل أن صعوباتهم قابلة للتعديل، وأبه ليست وصهاً لهم، أو لا يمكن عبيرها أو يحوها، ولذلك وحد أن الملاميد لدس كان لديهم إدراكاً أكثر الجابية لصعوبات بعيرها أو يحوها، ولذلك وحد أن الملاميد لدس كان لديهم إدراكاً أكثر الجابية لصعوبات التعلم لديهم حصلوا على درحات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، وبالرغم من أن دبك البحث لا يعانج بصورة مناشرة قصية النقص المرثي وعلاقته بنمو مفهوم الدات العام الانجابي، إلا أنه يوضح أن وعي العرد بالصعوبة التي يعاني منها قد يكون دا تأثير الجابي في إدراك دانه.

وجهة الضبط: Locus of control

نعتبر وحهه الضبط متغيراً تربوياً. وقد زاد الاهتيام بتعريفه وتحديده حديثاً أكثر من متعبر منهوم الذاب، ويمكن تعريفه بأنه إدراك الفرد وقدرته على التحكم في نفسه بصورة أكثر من لتحكم في البيئه المحيطة مه. وفي معض الحالات، قد يُشار إلى وجهة الضبط على أمها العرو أو السبية Attribution والتي تشير إلى عرو التلاميد إلى السب(Ring & Reetz.2000). وإمراك المرد قد يكون داخلياً (صبط داحلي) (مثر اعتقاد العرد أن له تأثير حوهري على البيئة المحيطة به)؛ أو يكون خارحياً (صبط حارجي) (مثر اعتقاد الفرد أن القصاء والفدر هما اللذان يحددان مصدره وأنه يقع نحب سيطرة السنه). والمثال التالي يوضح هذه الفكرة، إذ قمت بالمذاكرة طوال البيل استعداداً لاحبيار امتحاد في أحد المقررات، ورغم ذلك فإلك فشلت في الاختبار، في هذه الحالة يكون لديك وجهه ضبط خارجية وتبخفص لديك وجهة الضبط الداحلية، وعبد هذه البقطة فإنك ترى أن أسباب انفشل في الاحتار يعود إلى البيئة الحارجية مثل التدريس غير الفعال من حسب المعلم، أو يُعرى الإخفاق إلى النقص في التوحيه والإرشاد الصحيح للطريقة المثلي في المذاكرة، وباحتصار فإن استمرار ذلك الفشل رعم بذل الجهود والمحاولات المستمرة لالحار المهام المدرسية سيؤدي إلى تكويل وحهة خارجية للضلط. وتفضى هذه الوجهة من الصبط الحارجي إلى انحفاض الدافع للمراسة وللمدرسة بصوره عامة، ويشار إلى ذلك بالعجر المتعلم Learned Helplessness غظراً إلى أن ارتفاع وجهة الصبط لداحلية بشكل عام يسفر عن حعل الأفراد يبذلون فليلاً من الجهد (Palladino, Poli,Masi & Marcheshi,2000)، وتوجد عديد من الطرق التي عادة ما تستخدم لقياس ونقييم مركز الضبط:

الطريقة الأولى هي القيام بمهام كثيرة باستحدام الورقة والقلم: وفيها بطلب من الطالب أن يتحيل نفسه/ نفسها في موقف معين، ثم نفوم بعد ذلك بتقسم وجهة الضبط لذيه بناء على استحاباته

والمثال الثالي بوصح أحد بنود هذا النمط من التقييم:

إدا استطعت إعداد تعرير بصورة جيدة، فإن دلك من المحتمل أن يُعزي إلى:

أ- إنك بديت مجهوداً في الدراسة

ب- إن المعلم حين قام يتقدير الدر حات كان متساهلاً حداً

ح- إنك أعددت نفسك جيداً وكان للعلم حين قام بتقدير الدرحات متساهلاً.

تشير الإحابة (أ) إلى أد وجهة الضبط داخلية، وتشير الإحابة (ب) إلى أن وجهة الضبط

حار حنه وتشير الإجابة (ج) إلى أن وجهة الضبط عبارة عن الدماج بين وجهة الصبط الداخلية ووجهة الضبط لخارجية. ويوحه هذا البمط من القياس والتقليم مشكلة واحده هي أنه يفترض أن التلاملة يدركون ويفهمون كيف يقومون بأداء الدور الموصوف لهم في النندفي المثال السابق، ونفترض طريقة لقياس أن التلاميد لديهم الفدرة عيى إعداد تقرير بصورة حيده، وهذا لافتراض قد يكون مهارة من الصعب بوفرها لدى بعض التلاميد ذوى صعوبات التعلم.

الطريقة الثانية: لقيس ونقيم وجهة الضبط لدى السلاميذ هي العزو المباشر للمحاح أو لفشل، وتستلزم هذه الطريقة بكنيف التلاميذ بمهمة ليقوموا بأدائها، ثم يتم سؤالهم بعد ذلك عن كيمية نحاحهم أو فشلهم في أداء هذه المهمة، وعن سبب دلك وتوضح لما الاستجابات الصادرة من هؤلاء التلامد وجهة الضبط هل هي خارجية أم د حلبة، وتعتبر هذه الطريقة حيدة لقياس وتقييم وحهة الضبط. وقد أكدت ننائح النحوث والدراسات الأولية التي استحدمت هذه الطريقة مع الأطفال والمراهقين دوى صعوبات التعدم على أن هؤلاء التلاميد تكون وجهة الضبط لديهم خارجية بصورة أكبر بكثير من انتلاميذ الأخرين اللبل لايعانون من صعوبات التعدم

وربها يتم قياس وحهة الضبط بنفس الطريقة التي يتم نها قياس مفهوم الذات من حلال التكيف العام أو من حلال العلاقة بالمتعيرات الموعيه المدرسية، وقد أكدت بتائح المحوث التي ركزت على قياس تقييم العاملين السالقين أعنى (لتكيف العام والمتغيرات النوعمة المدرسمه) على أن رجهة الصبط تكود خارحية لدى البلاميذ دوى صعوبات التعيم بدرجة مرتفعة، كما أنهم يطهرون كثيراً من العجز المتعلم نصورة أكبر من النلاميد الأحرين في المدرسة & Bender ((Wall,1994, Pallodino et al , 2000). وهذا المجال البحثي، الذي انظلق من وحهة نظر مدرسين ينطلعون إلى المستقل؛ حيث يركرون على تأثير النفاعل المشادل، أشار إلى أن التلاميذ ذوي صعومات التعلم تكود وحهة الصبط لليهم حارجية بدرحة كبيرة وبصورة خاصة عمدما مكون مرتبطاً بالمهام المدرسية، كما أشارت النتائج إلى أمهم ربها يستحيبون بصورة أكثر ايحابية لمستويات التدريس المرتمعة داحل الفصل المدرسي ويوحد مثال مكر للدلالة على دلك، فقد قام " شنك " Shunk (١٩٨٥) بدر سه علاجية بهدف تعليم مهارة الطرح ل (٣٠) طفلاً من دوى صعوبات التعلم الملتحقين بالصف السادس، وذلك من خلال استخدام ثلاث استراتبحيات، وتم نقسيم هؤلاء الأطفال بطريقة عشوائية، المجموعة الأولى تم تحديد أهد ف المدريس ها، و لمحموعة الثانية قامت لتحديد الأهداف بنفسها، والمحموعة الثالثة لم تُحدد لها أي أهداف للبدريس، وقد أشارت نتائح هذه الدراسة إلى أن مستوى التحصيل يرتبط ارتباطأ مباشر سحديد الأهداف، وبناء على دلك فإن أداء المحموعة الأولى التي نم تحديد أهداف

التدريس لها كان أفضل من لمحموعتين الأخريين، وكان اداء المجموعة الثانية أفضل من أداء المحموعة الثانية أفضل من أداء المحموعة الثالثة التي لم تحدد ها أي أهداف للمدريس، وفي النهاية أوصب المدراسة بأنه يجب أن يعوم المعلمون بتشجيع التلاميد على وضع أهداف واقعية لكل مهمة رئيسية يقومون بها المؤاج (الحالة المؤاجية): Temperament

أوصحت تائح الحوث والدراسات التي تباولت حصائص الشخصية أن هناك سياب شخصية معينة مكوب ثابتة ومستمرة إلى حد ما في سنوات العمر المكرة من حياة الأطفال، وشكل أكثر تحديداً فقد عرصت تلك المحوث خصائص مثل المثارة والاستمرار في أداء المهمة، أو مستوى الاستحابة للمشرات الموعه الموحودة في البيئة المحيطة Meshbesher, 20(14)، ويقوم عادة المعلم أو الوالدين بقياس وتقييم هذه المتعيرات دات المصلة بالحالة المؤاحية بتعدير استحابات الطفل المعطية ومدى علاقتها بموقف معين، وتركر هذه المتعديرات على سؤال هو كيف يمكن أن بتصرف الطفل؟

وقد روديا "كو" Keogh (2003) بوسيلة قياس يتم استحد مها بصورة كبره لتقييم الحالة المراحية، وتفييم المتغيرات المراجية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (Keogh.1983) ويصعه عامة يمكن القول أن البحث المكر للحالة المزاجية أوضح أن هناك بعض لمروق بين التلاميذ دوى صعوبات لتعلم، وكانت هذه العروق لصالح التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم، وقد أكدت تاتح البحوث والدراسات على أن التلاميد دوى صعوبات التعلم لديهم قدرة مخفصة في المثابره والاستمرار في أداء المهمة كما أوضحت أنهم يتمتعون بمرونة اجتهاعية أقل من أقرائهم لذين لا يعانون من صعوبات التعلم

وفي مراحعة حديثة لمصطلح احاله المزاحية اشار "نبحلاسي وكوهن وميشبيشر" لما العداء حول (٢٠٠٤) إلى وحود انعاق بين عدد فليل من العداء حول المعاد الذي ينصمها مصطلح المراح Temperament، وفي الحقيقة فقد حدد هؤلاء العلماء أبعاد منوعة تمثل الساء المركب لمصطلح المراح وهؤلاء الناحثون حددوا حمية أبعاد بلمزاج نم عرصها في النافدة الإيصاحية ٤-١ وهذه الأبعاد لحمية يمكن تقسيمها بوحه عام إلى مخالين كبيرين هما التعاعلية، و تنظيم الدات. ويشير تنظيم الدات إلى قدرة المفرد على تنظيم وضعط انفعالاته، و تمرّ اوح هذه القدرة على تنظيم الدات ما بين تنظيم الدات الآل إلى تنظيم الدات من خلال بذل حهد كبير على سبل المثال فإن الأفراد لدين بوجد لديهم قدرة تفاعلية مرتفعة وتنظيم ذات آلى محمص بحدهم يبدلون جهد كبيراً للتحكم في ردود أفعاهم الانفعالية تحاه الأحداث الموجودة في ليئة، وأبضاً فإن توحيه الحهد لمهمة معينة (أي اجهد المقصود المنظم) قد يقود لفرد للاتباء

هذه لمهمة فقط بعيدا عن المهام الأخرى، وهذا مابحتاجه في بنه التعلم الأكاديمي، وهذا هو السبب الذي جعل العديد من اساحتين يعتبرون أن المراج المنازم والحرح (غير السوى) يعتبر متعبراً مهما للطفان والمراهقين ذوى صعوبات التعلم. :Teglasi,Cohn, and Meshbesher, 2004)

وقد أوضحت البحوث أن التلاميذ دوى صعوبات التعلم يظهرون فروقاً محدة في المراج بلقارية بالتلاميد الذين لايعانون من صعوبات التعلم , 1984, 1994, 1994, 1994, 1985 وقد بدأ الباحثون في التركيز على دراسة التعاعل بن مراج التلاميد وسط أو أسبوب المدريس لذين يتلقونه داخل الفصل المدرسي للاسي المثال دكر "بليس" Pullis, 1985, Teglasi, Cohn& معلى سبيل المثال دكر "بليس" (1906) أن إدراكات المعلم لمزاج الصفل حلال أدء المهام لندريسية يسفر عن أنباط مختلفة من التكليفات التعليمية التي يمكن أن يؤثر بشكل واصح في العائد أو المردود التربوي. ولذلك، يصبح من الضروري، على المعلمس اختبار مهام مُنوعة لنتاسب التلاميذ الذين يكونون مختلفين في المثابرة والاستمرار في المعلمس اختبار مهام مُنوعة لنتاسب التلاميذ الذين يكونون مختلفين في المثابرة والاستمرار في لذلك الطفل سيسلة مكونة من ١٠ مهام ليقوم بأدائها في مترة العشر دقائق بدلاً من أداء مهمة واحداءات التعلم التي يقوم بتحديدها المعلم) يؤكد عني أن المعلمين الميرالون بحاحة إلى المريد من الوعي بأبواع المراح ومتغيرات الشخصية الأخرى ذات العلاقة والتي يظهرها الللاميذ دوى صعوبات التعلم في الفصل المدرسي.

النافلة الإيضاحية ٤ - ١

أبعاد الزاج: Dimensions of temperament

مستوى الشاط Activity level: هو درجة الحركة والشاط الصادرة عن التحرك المنظم و/ أو بعصيلات الشاط الحركى وقد تزيد أو تقل في حدتها، وهذه المسويات المرتمعة من النشاط ترتبط بعص أنواع المشكلات السنوكية . Teglasi, Cohn and Meshbesher) (2004).

الانفعائية Emotionality هي سنة الانتشار أو درجة الحدة في الحالات الانفعائية (إما إيجابية أو سلبية) والحالات الانفعائية الإيجابية أو السلبية تكون عني درحة عائبة من الاستملال كما أنها نرنبط بدرحة كبيره بالأنظمة البيولوحية العصبية المختلفة وقد أطهرت تتاثج اسحوث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمرود بخرات انفعائية سلبية بصورة أكبر من التلاميد الدين لإيجانون من صعوبات لتعدم. (Bryan, Burstein & Ergul, 2004)

مستوى الانتباء Attention level. يتصمى قدرة الفرد على اتباع أسلوب معبن وبدل حهد يقوده لأداء مهمة ما، وعكس دلك هو ما بشار إيه بالقبلية للتشتت ومن العوامل ذات الصلة، ما يسمى بالضبط المضاد أو الصبط الباتح عن الكف. وهو قدرة الفرد على كف الاستحابة التي ربها لا يكود ملائمة للموقف وعلى بحو تقليدي يمكن القول أن صعوبات التعلم ترتبط بالقابلية المرتفعة للتشتت، وضعف الصبط الناتج عن الكف. & Bender (Bender & ...)

الإحجام/ ، الإقدام Approach / Avoidance بتصمى النزعة إلى الإقدام أو الإحجام عن الأشحاص الآحريل/ أو المواقف الاحتماعية.

التكيف , المروبة Adaptability / Flexibility ، يتضمن القدرة على التكيف الدائم مع المتعيرات عير المتوقعة في البيئة، وبعض التلاميد دوى صعوبات التعلم يظهرون قدرة منخفضة على القابلية للتكيف بالمقارنة بالتلاميذ الدين لايعانون من صعوبات التعلم.

القلق Anxiety؛

يشير القلق إلى سلوكيات تدل عن الحوف من المواقف أو نصورة أكثر عمومية، كل المواقف التي تستثير القلق، أو هي مشاعر من القلق والحوف العام (الفزع)، ويطلق على الحوف من معص المواقف المعينة قبق الحالة State Anxiety، لأن هذا الحوف يطهر في مواقف معنة فقط أما إذا أطهر الفرد مريداً من سلوكيات الفيق العام فيطنق عليه في هذه الحالة قلق السمة Trait (Luti, Okasha& عيم في هذه الحالة أنه يمثل حاصية ثابتة يتميز بها العرد، Anxiety (Luti, Okasha& Shulman, 1986)، ومن الواضح أنه يوجد بعض التداخل بين القلق وحصائص الشخصية التي تمت مناقشتها فيها سق، فعلى سبيل المثال فإن مجموع الدرجاب النقل وحصائص عليها الأطفال على مقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات (Piers.1984) بجدها تتصمن أنصاً متغير الإدراك الداتي للقلق، كها يوحد نشانه أيضاً بين مفهوم الدات المدرسي المحدد (الذي تمت مناقشه الفاً) وقبق الحالة، لأن كليهها يرشط مواقف محددة

وقد أكدت بتائج العديد من البحوث والدراسات أن التلاميذ دوى صعوبات البعلم يكونوا بشكل عام أكثر فلقًا (قلق البيمة) من التلاميد الأحرين . Margalit& Shulman, 1986) فعلى مسيل المثال فام كل من "مارحاليت وشولمان" Margalit& Zak, 1984) Shulman (1986) بدراسة القلق لدى محموعتين من المراهقين الدكور دوى صعوبات التعلم،

تكونت المجموعة الأولى من (٤٠) تلميذاً من الدكور عمن يعانون من صعوبات التعلم قبل لموغهم مرحلة المراهقة عمن تتراوح أعهارهم ما بين ١٢-١٤ عاماً يدرسون في مدارس حاصة، وتكونت المحموعة الثانية من (٤٠) تلميداً في نفس العمر الزمني للمحموعة الأولى ولايعانون من صعوبات التعلم يدرسون في مدرسة عامة محلية، وتم قياس وتقييم كل من قلق الحالة، وقلق السمة لذي المحموعتين، وقد أشارت نتائج لدراسة إلى أن التلاميد دوى صعوبات التعلم بديهم مسويات أعلى من قلق السمة، في حين لاتوحد قروق بين المحموعتين في قلق الحالة وتلرعم من أهمية نتاتج هذه الدراسة التي مم اجراؤها في هذه المحال الذي محتاج فيه معلومات كثيرة، إلا أنه توحد مشكلة في تصميم هذه الدراسة، هل يمكنك التعرف عليها؟

للاحط أن مشكله الدراسه السابقة عثلت في أن محموعتي المقاربة كانتا محتلفتين وعبر متحاليسين ودلك لعدة أسباب:

أولاً. أن هناك محموعة واحدة فقط تعانى من صعوبات التعلم مما يؤدى إلى افتراص أن هده لصعوبات هي مصدر وحود أي فروق بين المحموعتين في القلق.

ثانياً: أنه نوحد فروق أيصاً بين المجموعتين في المدة التي قصوها في المسرسة، فهل العامن لذى لم يتم ضبطه يمكن أيضاً أن يكون هو السبب في الفروق التي نوجد بين المجموعيين في قلق السمة؟

ثالثاً. هن المدارس الحاصة نوحد في أماكن خطرة في المدينة بحيث تفضى إلى أن يكون الطالب مها أكثر قلقاً ؟

وساء عن ماسبق لا يستطيع قارىء هذه الدرسة أن يفترض أن الفروق التى تم قياسها فى معير القلق بين محموعتى الدراسة ترجع فى الحقيقة إلى صعوبات التعلم، وأنت كمعلم متحصص يجب أن تتوفر لديك القدره على التعرف على مثلة هذه المشكلات البحثية في المحوث والمقالات التى تفرأها، لكى تصبح أكثر سلاسه فى استخدام البرهال والدليل العلمي فى محال تحصصك. وهل بمكن من خلال البحث فقط أن يكون بمقدور العاملين فى المهة أن يطوروا تصوراً دقيقاً وصحيحاً عن أبهاط القلق لذى التلاميذ دوى صعوبات التعلم؟.

وهنك مزيد من الحدر الذي يتعبر مراعاته بالنسبة بتنتج هذه الدراسة السابقة وتوحد أيضاً هذه المشكلة في العديد من الدراسات التي تم اجراؤها في هذا المحال (محال دراسة القلق لذي ابتلاميد دوي صعوبات البعلم) وهي أن العديد من الدراسات التي أحريت في هذا المحال عير كافية للتوصل إلى نتائج جائية حاصة مهذه القصية أعلى قلق الحالة وقلة السمة لذي ابتلاميد دوي صعوبات التعلم، وذلك بعكس الدراسات الكثيرة التي أحريت عن مههوم لذات ووجهة

الصبط اللتين تمت مناقشتها فيها سبق، ولدلك بحب النطر إلى البتائج الخاصة بدراسة القلق لدى التلاميد دوى صعوبات التعلم على أساس أنها بيست بتائج بهائية لقلة عدد الدراسات التي أحريت في هذا الصدد

ورعم أد قلى لحالة ممكن أن يكون مرتبطاً بالعديد من الأسباب، إلا أن أحد الأسباب المهمة المحتملة هي ارتباطه معلق الاختبار المدرسي (Lufi, Okasha& Cohen, 2004) ، فعلى سبيل لمثال لو أن التلاميد دوى صعوبات التعلم كابو يعانون من قلق الاحتبار بدرجةكبيرة، فإن دلك يمكن أن يعطينا تفسيرا لنعديد من المشكلات الأكاديمية التي قد يبعرصون ها. وقد بدأ هذا المحل (فلن الاحتبار) يلفت انتباه المنحثين بصورة كبيرة والاتوحد بتانج مؤكدة يمكن الاعتداد ب حول مستوبات ودرحات قبق الاختبار لذي التلاميد دوى صعوبات التعلم ودلك في بيئة المدرسة وقد فام "سوانسون وهاويل" Swanson& Howell بدراسة قلق الاحتبار لذي محموعة غير متحاسة من التلاميد (بعض التلاميد دوى صعوبات التعلم في حين يعلى البعض الأخر من اصطرابات سنوكية ويعاني النعض الثالث من اصطرابات قصور الاحتبار الدي المعانية، وبالمهام المرتبطة بتعليم الحماض قبق الاحتبار يرتبط ويتأثر بعادات المذاكرة الفعالة، والفاعبية، وبالمهام المرتبطة بتعليم الدات في أثناء أداء المهمة / الاحتبار ولذلك بمكن القول أن تعليات الدات المعالة ومهارات المداكرة المعانة ربها تساعد في حفض قبق الاحتبار إلى حد ما، ومع ذلك لا بزال بحتاج إلى المديد من المحوث و لدراسات الأحرى في هذا المجال.

وبطرًا لقلة عدد الدر ساب واسحوث اللى أحريت في هذا المحال، ولعدم كون نتائج هذه الدراسات نهائية، فإنه الايوحد باحثون ومنظرون قاموا بوضع توصيات محددة تتعلى باسترابيجات التدريس لتى تعتمد في جوهرها على هذه المتعبرات الشخصية وعلى أية حال فإنه نظراً لتنامي البحث في حصائص الشخصية لذى الثلامية دوى صعوبات التعلم، ونظراً لطبيعة هذه النتائج المبكرة، فإن هذ المحال من البحث والدراسة سيشهد توسعاً كبيراً في الدراسات والبحوث في المستقل، كما يجب أن يكون المعلمون على وعلى بها يجرى من بحوث في هذا المحال، كما أن بتائج الدراسات والبحوث السابقة بطهر لما كم المعلومات القليلة التي بعرفها عن بعض حصائص الأطفال والمراهقين دوى صعوبات التعلم

الشعور بالوحدة النفسية. الإكتناب، ومعاولة الانتهار أو التفكير فيه

Loneliness, Depression, Suicide

مع زيادة الوعى توجود فروق بين ائتلاميد ذوى صعوبات المتعلم والتلاميد لذين لا يعانون

مر صعوبات التعلم في بعص المتعيرات مثل مفهوم الدات، وترجهة انصبط، والقبق، بدأ عدد من الناحثين في دراسة مؤشرات أحرى مثل حالات النزاج بها تتصمته من قياس للشعور بالوحدة النفسية، والإكتباب، ومحبوله الانتجار , Bender et al., 1999. Pa ladino et al (2000-2001 Monda- Amaya, 2000-2001 ، ومن الجدير بالدكر أن كثيراً من البحوث التي بم احراؤها على متعبرات مثل مفهوم الدات، ووجهة الضبط كانت مثمرة بكن ما تحمله كلمة مثمرة من معنى، عير أن هناك قليل من النحوث والدراسات التي أجريت على متعيرات لشعور بالوحدة النفسية، والإكتئاب، والانحار لدى التلاميذ دوى صعوبات لتعلم (Huntingion& Bender, 1993). ورعم دلك سمكن القول أن هذه الدراسات عني درحة من الأهمية؛ ودلك بسبب الطبيعة الحساسة والحاسمة لهذه لموضوعات فعلى حين تشر أوجه القصور والنقص في مفهوم الذات إلى وحود مشكلة، ربها تقود لتنميذ، وربها لا نقوده، إلى أن يصبح حاداً، وتحرك لديه الرعمة في محاوله الانتجار، في سباق الشعور بالوحدة النفسية، أو الشعور بالإكتثاب الدي بحتاج إلى علاح؛ إلا أن كل دلك يمثل على بحو تلقائي، اهماماً تسبحقه هده الموضوعات وأنت كمهارس لمهية بجب علمك مواجهة حالات الإكتئاب، والشعور بالوحدة النفسة، والتفكير في الانتجار، أو محولة الانتجار التي قد يقدم عبيها بعض طلابك، كما يجب عليك أن تتعرف على الطالب الدي بحاول الانتحار أو يسجح في الانتحار، فسوف تدرك قيمة وأهمية البحوث و لدراسات التي تحاطب هده المشكلات احساسة.

يشير البحث إلى آن التلاميذ ذوى صعوبات التعدم أكثر مبلاً وعرضةً لشعور بالوحدة الفسية، والإكتتب، والتفكير في الانتجار من البلاميد الدين لايعانون من صعوبات التعدم (Bender& Wall, 1994, Margalit& Levin-Alyagon, 1994, Palladino, et al. 2000, Sabornie, 1994). وعلى أنه حال فإن البحوث والدراسات التي أحريت على هذه المتعيرات لم نوضح حتى الآن انصورة الكامنة والراضحة في أي مجال من هذه المحالات (أي الشعور بالوحدة النفسية، الإكتئاب، والتفكير في الاسحار) وعلى سبيل المثال فقد أوضحت بتانح معظم السحوث والدراسات التي أجريت لدراسة الإكتئات بصوره عامة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التعدم أكثر مبلاً إلى أن يكونوا مكتئين من التلاميد الذين لايعانون من صعوبات التعلم (Newcomer, Barenbaum& Pearson, 1995, Palladino et al., 2000, Wright-Stawderman& Lindsey, Navarette& Fl ppo, 1996, Wright-Stawderman& .Watson, 1992)

كذلك يمكن القول أن دراسات أحرى أخفقت في تمييز وحود أي فروق في الإكتئاب بين

عموعات التلاميد دوى صعوبات انتعلم (Maag& Reid. 1994)، وقد أوضحت نتائج دراسة 'نيوكمر ورملائها" Newcomer and her Co-Workers وحود سبب محتمل خده التنائج عبر المقاطعة وعبر الحاسمة، ولقد كانت اليوكمر، وزملائها أفضل في منهجيها من حيث الإجراء والتصميم، حيث شملت دراستها محموعة مكونة من (٨٥) تلميلاً من ذوى صعوبات انتعلم قامت بمقاربتهم بصورة مباشرة بمجموعة من التلاميد الدين لايعانون من صعوبات انتعلم (ودلك على حلاف بعض الدراسات التي نقارن التلاميد ذوى صعوبات المعلم بالمعايير من الإحراءات لقياس وتقييم الاكتئاب عما جعله تتميز شكل عام بالصدق، وقد تصمن قياس المعلمين الاكتئاب كلاً من مقدير الدائت من جالب التلاميد ذوى صعوبات التعلم، وتقدير المعلمين أخراص الاكتئاب عد كل طالب على حدة، وبالرغم من أن التلاميد دوى صعوبات التعلم، وتقدير التعلم قرروا أميم لا يدخلوا صمن من لديهم أعراض اكتئابية، إلا أن المعلمين أشاروا إلى أن التلاميد دوى صعوبات التعلم، ونعد المعلمون المعلمون أن التلاميد دوى صعوبات التعلم، ونفد التعلم قرروا أميم لا يدخلوا صمن من لديهم أعراض اكتئابية ولا أن المعلمين أشار المعلمون التعلم، ونعد كل طالب على حدة، وبالرغم من أن التلاميد دوى صعوبات التعلم، ونعد أعطت التعلم، ونعد أعطت التعلم، ونعد أن التلاميد دوى صعوبات التعلم، ونعد أعطت المعلمين المعلمين التلاميد دوى صعوبات التعلم، ونمان تعليم فرون معوبات التعلم، ونمان تعليم فريات التعلم، ونمان تعليم فريات المعلمين فيدان تعليم فري معوبات لتعلم.

وبصورة عامة تعتبر البيادت المتوفرة عن الانتجار، أو محاولات الاستجار التي يقدم عليها الأطفال والشباب من دوى صعوبات المعلم بمثابة مؤشر حطير يثير القلق ..Peck (1985) Peck (1985) بيك." Peck (1985) بعلى سبيل الشال أجرى "بيك" (1985) دراسة لتقارير الانتجار المقدمة من مركز لوس أنحلوس للحد من الانتجار، والذي قت عيه دراسة التمكير في لاسجار وبحاولات الانتجار لمدة عام واحد، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود (١٤) حالة انتجار، وكان بصف هذا العدد من الثلامية ذوى صعوبات التعلم، ودلك بالرغم من أن التلاميد دوى صعوبات التعلم بشكلون أقل من ٥٪ فقط من الأفراد لمراهقين وقد أشارت دراست أخرى إلى أن التفكير في الانتجار (أو أفكار الانتجار)، والرغبة في الانتجار ومحاولات الاستجار (سواء كانت محاولات فعلية أو محاولات عبر باجحة) توجد بصورة أكبر لذى التلاميد دوى صعوبات التعلم (Huntington& Bender, 1993)، وبالرغم من أن لمحوث السابقة كانت عبر تحريبية وبنائجها عير مهائية إلا آنها تؤكد على الحاجة الماسة بتقديم لمساعدة الإرشادية بصورة فورية للعلاب ذوى صعوبات التعلم.

وبالطبع ستطهر العديد من البحوث والدراسات التي تهتم لهذه المتعيرات في أدبيات

صعوبات التعلم حلال السنوات القليلة لقادمه. وأنت كمعلم منتدئ في مجال صعوبات التعلم يحب أن نتبع ما بحدث في هذا المحال وعلى أية حال إذا كان لديك شث في أن طالباً ربها يقدم على الانتحار، أو أنه يعامى من الإكتئاب بدر حه كبيرة لمدة أيام عديدة، فإن عليك أن ندكر ذبك للمرشد النفسى أو للأحصائي النفسي المدرسي الذي يوجد في منطقتك. ولا يجب عليك مجاهل الإكتئاب وأفكار الانتحار التي توجد لدى التلاميذ وتعدم لناهذة الإيصاحية ٤-٢ اقتراحات إضافية للمعلم الذي قد يواحه هذه المشكلة.

النافذة الإيصَاحية رقم ٤ - ٢

إرشادات تعليمية: عندما يذكر الطالب الانتحار:

Teaching TIPS: When a student mentions suicide

- 1- سجل الملاحطات الخاصة بالإشارات المعددة لأفكار الانتحار لدى التلاميذ، حيث قد يعطى أحد الطلاب تصريحات وبيامات معتبر إشار، للتفكر أو الإقدام على الانتحار مثل "عائلتى أفضل بدوبى! "، أو "كم عدد احبوب المنومة التي يجب أن تؤجد لقتل فرد ما ؟، احتفظ مهده الملاحظات في سجلات مكتوبة (محدداً تاريجها، وحت حدوثها، الكلام الدى قبل بالصبط لاستخدامها) ودلك بلعودة إسها قيما بعد.
- ١-استسط أية إشارت تحذيرية لاحطتها للتفكير في الانتجار، وقم بإلقاء العديد من الأسئلة عدما تظهر هذه الإشارات المحذيرية مثل " هل غالباً ما تفكر في إيداء نفسك ؟، " هل تحاول إيداء لعسك ؟. وأيضا استفسر عن مدى إمكانية قيام الطالب بوضع حطة محددة للانتجار في وقت سابق، ذلك أن هذه الحطة بمكن أن توضع مصورة جدية إمكانية الاسجار وكدلك، تذكر حيداً أنه لا يوحد دليل قاطع عي أهميه وقائدة السؤال السابق، دلك أن هذا النوع من الأسئده فد "يحث" و"يدفع" الطالب إلى مفيذ الانتجار بالمعل.
- ٣- كن مسانداً محاوف الطالب وهمومه لكن شجعه أيضاً على حد الحياة وأكد لديه
 انتمسك بها
- ٤ لاتستجب بالرعب أو العزع نتبحه لأفكر ابتلميذ، ولاتحاول أن تصدم الطالب من خلال إرعابه المسمر، ولا تقلل من حدية وحطورة هموم التلميد، فإن ما يبدو لك كمشكلة قابلة للحل، فومها قد لاتبدو كدلك بالسبة للطلاب دوى الميول الابتحارية.

إدا كانت الأسئمة التي توجهها للطلاب حدية فإنه سوف بستمر في النقاء معك، أو قم بانخاد بعص الإحراءات لكي يقابل الطالب أو يبقى مع شخص احر مخصص، ولا تترك الطالب بمعرده دون تدخل بأى حال من الأحوال.

١- اطلب لمساعدة من متحصص، وقم بإعداد تقرير عن 'لحادث، وسلمه للمرشد المعسى المدرسي، أو للأحصائي النمسي و طلب مساعدتهم المورية إذ تحتاج كثير من الولايات والماطق التعليمة إلى معلمين يقومون بإعداد التمارير عن تهديدات التلاميد بالانتجار ويبنعود عنها.

السلوكيات الحفوفة بالخاطر: Risky Behaviors

يداً المراهقود في سعيهم للوصول إلى النصح في البحث عن هويتهم، وفي كثير من الأحبان بصاحب البحث عن الهوية عارسة بعض السلوكبات التي تكود على درجة من الحطورة، وبالرغم من أن بعض هذه السلوكبات المحفوفة بالمخاطر تكون عادية أثناء مرحلة المراهقة، إلا أن بعضها يتحاور الطبيعي والمألوف ويكون منظرها وحطيراً (مثل تناول المحدرات أو العفاقير عير المصرح مها، وعمرسه الاتصالات الجسية غير المشروعة).

وقد بدأت النحوث والدراسات التي تشاول مرحلة المراهقة نهتم بفحص هذه السلوكيات المحموفة بالمحاطر، كما بدأ بعص الباحثين في دراسة هذه السلوكيات اخطرة لدى المراهقين ذوى صعوبات لتعلم

ويما تحدر الإشارة إليه أن الدخين وتباول الكحول/ أو عارسة السلوكيات لحنسية المحمومة بالمحاطر لا يمكن اعتبارها متعيرات في الشخصية على نفس القدر من الأهمية مثل معهوم الدات، والفلق، أو الإكتئاب، عبر أنه توجد علاقة واضحة بين أوجه القصور في سيات الشخصية لدى البلاميد دوى صحوبات التعلم واستعداداتهم وميلهم لمارسة هذه السلوكيات الحطرة (Beitchman. Wilson. Douglas. Young & Adlaf, 2001. Cosden, 2001) الحطرة (السب بدأ الباحثون في محص هذه السلوكيات المحموفة بالمحاطر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقد أشارت بتائج بعض البحوث والدراسات الحديثة إلى أنه توجد وتتطور عموعة من السلوكيات الحطرة لدى التلاميد دوى صعوبات التعلم من بينها على سيل المثال لا عموعة من السلوكيات الحطرة لدى التلاميد دوى صعوبات التعلم من بينها على سيل المثال لا الحصر التدخين أو شرب الماريخوانا، وتباول الكحول والكوكايين، أو الاسعراط في ممارسات والحصر التدخين أو شرب الماريخوانا، وتباول الكحول والكوكايين، أو الاسعراط في ممارسات وحسية قبل وأثناء مرحلة المراهقة (Beitchman, et al., 2001, Blanchett, 2000, Maag et al., 1994, Merzer et al., 1998 (Molina& Lambert& Hartsough, 1998, Maag et al., 1994, Merzer et al.

ولا يرال إجراء مثل هذه المحوث مستمر، ولكن نتئجها على أية حال عير نهائية. ولكن مست هده المتائح شديدة السلمية و لتى تشير إلى مماء سة الملاميذ ذوى صعوبات لتعلم لهذه السلوكيات الحطرة، فإنه بجب أن يتم التحقق من نتائج هده الدراسات ومن البيانات والعلومات الواردة بها

وقد قام "ماج وزملاؤه" Maag & colleagues باستكال إحدى الدراسات الأواتلية، حيث محصور العلاقة بين مفهوم الدت وسوء استحدام وتنول الكحول لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على مجموعتين من المراهقين، بكونت المحموعة الأولى من طلاب ليسوا دوى صعوبات بعلم، ومجموعة مماثلة لها تتكون من (١٢٣) تدميذاً من ذوى صعوبات التعدم، وقاموا بالمقارنة بن المحموعتين في أماط استحدامهم لتناول الكحول والتدخين والمارجوانا، ومن حلال استخدام العديد من مقاييس تقارير الدات بضح أن التلاميد ذوى صعوبات التعلم يهارسول التدحين ويتعاطون الماريجوانا بدرحة أكبر من الملاميذ لذين لا يعانود من صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه لا توحد فروق بين المحموعتين في تناول الكحول، وعلى عكس المتوقع م تساعد الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مفهوم الذات في التنو بالتلاميذ الذين يتناولون العقاقير والمحدرات بصورة كبرة

وقى دراسة أكثر حداثة من الدراسات السابقة أحرى "بيتشهان" وزملاؤه Beitchman and (09) دراسه على (١٠٣) من الأطفال، يطهر على (٥٩) منهم صعوبات تعلم، ومع وصول أعهارهم إلى (١٩٩) عاماً، ثم البحث في السجلات الخاصة بهم لتحديد وقت اكتشاف صعوبات التعدم لديهم. وقد أشارت بتائح الدراسة إلى أن التلاميد دوى صعوبات انتعلم في الفترة العمرية ما بين ١٢ - ١٩ عاماً كانوا أكثر ميلاً إلى استخدام العقاقير والوقوع في مشكلات هذا الاستخدام بالمقاربة بالتلاميذ الدين لا يعانون من صعوبات لتعلم.

وبالرغم من أن نبائح هذه الدراسات الأولية قد سست كثيراً من القلق، فإن كل الحوث والدراسات المهتمة بدراسة سوء استحدام العقاقير لم توضح وحود علاقة دات دلالة إحصائية بن سوء الاستخدام لبعقاقير وضعوبات التعلم بي سوء الاستخدام لبعقاقير وضعوبات التعلم (2001، وأيضاً فإد هذه الدراسات لم تؤكد حقيقة أن عدد كبر من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يتحرطون في ممارسة تلك السلوكيات المحموقة بالمخاطر بدرحة أكبر من التلاميد الدين لايعانون من صعوبات التعدم، ولذلك فإنه توجد حاحة ماسة لإجراء المريد من البحوث واندر سات الخاصة بهذه المتغيرات.

وإلى حد كبير فإنه يوحد قليل من المعلومات المتاحة والحاصة بمارسة السلوك الجنسى المحموف بالمحاطر بدى التلاميد دوى صعوبات التعلم. .)وقد أجرى "بلاشيت" Blanchett)، دراسة على عينة قوامها (٨٨) من التلاميد دوى صعوبات التعلم، ودلك باستحدام استيال لتقرير ابدات، أكلات بتانحها رجود بعض السلوكبات الجسبة الخطرة لذى عينة الدراسة، كما أشارت البيانات والمعلومات المترفرة إلى أن (٥١) من المراهقين ذوى صعوبات العلم قد انحرطوا في سلوكيات جسية، وأن هذه السلوكيات ربها بعرصهم لخطر الإصابة سمرض الإبدر (نقص المناعة المكتسب) أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية، وأنه من بين الذين انخرطوا في سلوكيات حسية كانت متوسطات أعهارهم حين بدأوا تجاربهم لحنسية (١٥٠٩) عاماً، بالإصافة إلى أن هذه الدراسة أوضحت أن (١٧١) من أفراد عبنة الدراسة دكروا أنهم تناولو المحدرات والكحول قبل محارسة الحنس على بحو بمطي

وتحدر الإشارة هذا إلى أن نتائج هذه الدراسات عير نهائية وعبر حاسمة، بالإصافة إلى انه مى المهم كذلك الإشارة إلى ال الكثير من هذه الدراسات حديثة جدا، بكنه من المهم التأكيد على أن هذه لدراسات أشارت إلى احتهال مبل انتلاميذ دوى صعوبات التعلم إلى عمارسة السلوكيات المحموفة بالمخاطر بصورة أكبر من التلاميذ الدين لايعابون من صعوبات التعلم، ولهذا السبب من المحتمل أن يزيد كم الدراسات الحاصة بهذه المتغيرات في المستقبل، وأيضاً فإنه ماه على ما التلاميذ دوى صعوبات التعلم يظهرون مبلا كبراً لمهارية المحموث والدراسات المحموفة بالمحاطر عد مقاربتهم بالتلاميذ الدين لايعابون من صعوبات انتعلم، ولدلك فإن المعص ريا يتوقع أن تكون المناهج التعيمية دات حالب وقائي وعلاجي لمواجهة هذه السلوكيات المحموفة بالمخاطر نكون المناهج التعيمية دات حالب وقائي وعلاجي لمواجهة هذه السلوكيات المحموفة بالمخاطر داخل العصل المدرسي، وأنت كمعلم - تهمك سنوكيات طلائك - يجب أن تتفهم القلق المتزايد داخل العصل المدرسي، وأنت كمعلم - تهمك سنوكيات طلائك - يجب أن تتفهم القلق المتزايد داخل العصل المدرسي، وأنت كمعلم التعلم،

تقرير المبير واللفاع عن الذات: Self determination and Self advocy

قى صوء السيات الشخصية للطلاب دوى صعوبات التعلم، والسلوكيات المحفوفة بالمحاطر الى يصفون بها؛ فإنه يبدو من الواضع وجود بعض القصايا الخاصة المتعلقة بسيات شخصيتهم و لتى هى مصورة عامة يمكن أن تؤثر تأثيراً سلبياً على متاثجهم وتقدمهم طوال مراحل حياتهم، ومن أهم تنك القضايا ذات الطبيعة الخاصة تلك القصايا المتعبقة بالعقل وقد أصبح عدد من الماحثين مهماً بنراسة قدرة ابتلاميد دوى صعوبات التعلم على نخيل نجاحهم في

المستمس، وقدرتهم على الدفاع عن أغسهم لتحفيق مستصلهم وذلك أثناء دراستهم بالمدرسة، وكدلك أثناء الاسقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ثم صوب اتجاههم إلى الحامعه، أو فيها بعد أثناء التقالهم لمرحلة لرشد والانحراط في حباة الكبار .Cisenman& Chamberlin, 2001, انتقالهم لمرحلة لرشد والانحراط في حباة الكبار .Malian& Nevin, 2002, Price, Wolensky& Mulligan, 2002, Whitney-Thomas& Moloney, 2001)

وبشار إلى هذه المدرة بمسمى الدفاح عن الدات بمعنى معرفة الطالب للدعم الذى يحتح البه وانتعبر عن ذلك للآحرين دوى العلاقة، أو تقرير المصير بمعنى الدفاع عن لدات والاحتيارين المدائل والقدرة على اتحاد القرارات. وقد قام كل من "وينني توماس وموبوني" والاحتيارين المدائل والقدرة على المحاد (2001) Whitney Thomas& Moloney, صموبات التعلم والطلاب لعاديين بالمرحلة الثانوية على وصف وتعريف دواتهم، وقد اعتمدت الدراسة على عقد العديد من المقابلات المعمقة مع التلاميذ من المجموعتين، وتكرار هذه المقابلات. وبالطبع فإن تعريف الذات (أو بمعني آخر وضع صورة الذات) سيم من خلال التقييم وابقياس بلتعرف وتحديد الاختيارات الى تمثن نقاط البحول الحاسمة في الحية، وكان تعريف الداب المحقض الذي شارت إلى وجوده الدراسة الحالية لذي التلاميذ ذوى صعوبات تعيم اسعلم قد آثار بعض التحديات الملفئة للظر، فربها نكول بصرة التلاميذ ذوى صعوبات تعيم لمنتقبلهم مندنية، ويرجع دبك إلى الصعوبات التي يواجهوبها والتي تمثل عائفاً في حياتهم، ولدلك فربها يحتاج المعلمون – على بحو عاجل – للتدريب على مواحهة الحفاص وتدني تعريف ابدات لذي طلابهم دوى صعوبات النعلم

وبالرغم من وحود نفوت كبير في التعريفات التي تصدب لتحديد المقصود بتقرير المصير من ناحث لآخر (Malian& Nevin, 2002) فإنه من الأفضل تصور وإدراك هذا المهوم على أنه يشعر إلى نمو وتطور الاتجاهات والقدرات والمهارات التي تُمكن الطالب من تحديد الأهداف، ثم يهاية المطاف تحقيق آهدافهم الحاصة (Malian& Nevin, 2002; Price et al., 2002) وبالطبع فإن ذلك يمثل التطور النهائي والرعبة الحتامية لنتعلم الناجع، وتكون مسؤولية المعلمين هي مساعدة كل طالب ذي صعوبة معلم لتحقيق ذلك الهدف النبيل. وقد قدم "لريس ورملاؤه" ومداور (2002) تحليلاً لمكونات معهوم تقرير المصير كيا هو مس في لنفذة الإنصاحية ٤-٣، ومن المهم هذا الإشارة إلى أن مراجعة هذه المكونات الفردية لمفهوم تقرير المصير سوف مساعدك في إدراك وقهم هذا الممهوم العام وعند قراءتك لهذه المكونات الفردية للمهوم تمرير المصير من ماحية، و لمكونات الفردية لمههوم تمرير المصير من ماحية أحرى.

النافذة الإيضاحية (٤ - ٣)

مكونات مفهوم تقرير المبير: Components of self-determination

تقدم السلوك الاستقلالي Behavioral Autonomy من الاعتباد إلى رعاية الدات وتوجيه الدات ودلك من خلال:

- مهارات لقدرة على الاحتيار: أي الاخيار من بين العديد من البدائل لدى يعتمد على التفصيلات.
 - مهارات امحاد القرار أي التعرف وإعطاء ورد لمدى كفاية الحبول المتباينة والموعة
 - مهارات حل المشكنة: الاستحابة التي تحقق البوطيف الفعال في بيئة الفرد الحاصة
 - مهارات وضع وتحقيق اهدف: تطوير الأهداف، وإنجار الأعمال الضرورية.
 - مهارات الاستقلال، والمحاطرة، والأماد على إنحاز المهام دون معاونة من آحربن.
- سلوك سطيم الدات Self-Regulated behavior ويفصد به الإقرار بوجوب التخطيط، وانفعل، والتقييم، وتعديل الحطط إذا اقتصى الأمر.
 - مهارات وصنع وتحفيق الهدف, وصنع الأهداف، وإسحار الأعيال الصرورية.
- مهارات ملاحظة الدات، ونقييم الدات، وتعرير لدات وتشمل الأفعال التالية:
 يقترب، بلاحظ، وللسحل الشيء الدي كتشفه.
 - مهارات تعليم الدات التحدث مع الذات من أحل الترود متلقيات لحل مشكلة ما.
- مهارات لدفاع عن الدات وتتمثل في دفاع الفرد عن نفسه، وعن سبب ما، أو عن شخص ما.
- ⊯ التمكين الفسى Psychological empowerment ويقصد به وجهة الصبط الداخلية، وفاعلية الدات، وتوقع النتائج
- وجهة الصبط الداحلية الاعتقاد الدى يؤدى إلى التحكم والسيطرة على التاتج
 الحاسمة.
 - العرو الإيجابي/ توقع النتيجة. السلوكيات تفضى إلى التوقعات.
- * إدراك الذات Self-Realization ويقصد به المعرفة الدقيقة لجو من القوة لذي الفرد، وأيضاً المعرفة الدقيقة لاحتياجاته، ودلك وفي قدرته على المعلى بالطريقة التي يوطف بها هذه المعرفة

 الوعى الذاتى الفهم الذى يكون أساسً لتحديد حوانب قوة المرد، واحتياجاته وقدراته

- تقييم الذات القدرة على الاستصار الشخصي وتصيق هذا الاستنصار على العالم الواقعي وفي مواقف حيانية.

لقد أصبح من الأمور الواصحة أن التلاميد دوى صعوبات التعلم يمكن خدمتهم بشكل وصل إذا تم تعليمهم كيفية الدفاع عن أنفسهم، ويبدر أن سياق المقابلات الغربوية من أجل نطوير اخطط لتربوية الفردية IEP,s هو أحد ميادين تعليم الدفاع عن الذات، وهذا معنه أذ المقاللات الفردية ربها نكون هي المجال الأول الذي يتم فيه التأكيد بصورة كبيرة عبي تقرير المصير، عما قد يكون له أثر كبير في القدرة على الدفاع عن الذات (Martin et al,2006, Test, Fowler, Brewer& Wood, 2005, Test et al., 2004; Wehmeyer, Field, Doren, (Jones& Mason, 2004) ولقد بيت نتائج المحوث والدراسات أن كثيراً من التلاميذ ذوي صعوبات النعلم بمكن أن بشاركوا بشكل فعال في لقاءات الخطط التربوبة الخاصة جمم، وأن بشاركوا أيضاً في اجتماعات أخرى ترتبط معليمهم مثل احماعات المخطيط للانتقال؛ و جنماعات التأديب والالصاط وما إلى ذلك من اجتماعات ولقاءات. (Carter, Lane) pierson& Glaeser, 2006, Martin et al, 2000) وعلى أية حال فإن مستوى ونوع لمشاركة في هذه الاجتهاعات وتلك اللقاءات سوف يشجع الطالب بصورة كبيرة عند حضور ما قبل المقاملات الحاصة بالتدريب على الخطة التربوبة العردية (Hammer, 2004)، لذلك يجب على المعلمين ألا يطهروا الرصا لمحرد محسن مستوى الدفاع عن الذات أثباء لقءات الخطة التربوية الفردية الكن بالأحرى يحب أن يكول هذفهم هو رياده وتحسين مستوى بقرير المصير بشكل عام لدى طلامهم من دوى صعوبات التعلم. وتقدم لنافدة الإيضاحية ٤ ٤ بعض الإرشادات العامة لريادة مفهوم تقرير المصير موجه عام لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

النافذة الإيضاحية ؛ - ؛

إرشادات تعليبية نتعمين تقرير المير: -Teaching TIPS to increase self إرشادات تعليبية نتعمين تقرير المير:

توحد بعص التوصيات لتعليم التلاميذ دوى صعوبات التعلم تقرير المصير، والتي ربها تكون معتمدة عن حصائص هؤلاء التلاميذ التي تحت مناقشها في هذا الفصل وفني لبداينة

بعين على المعدم أن يراعى تطبيق هذه الاستراتيجيات بكي نساعد على تقوية سهات شخصية هؤلاء التلاميد، وبالتالي يمكن أن يصل في النهاية إلى إكساب الأطفال والشباب ذوى صعوبات التعلم القدرة على تعريز المصير.

- ا افصل بين مشكنة الطالب في النعلم عن الطالب كشخص، قدم تعديه راحعة تصحيحية للطلاب ليتعرف عن مشكلات التعلم، وعزر لتجاحات لتي يحفقها التنميد، ولا تنقده شخصياً.
- ٢- وفر الشيء الذي يستطيع الطالب أن يصفه ويعبر عنه لأقرابه في الفصل، وقد يكون هذا الشيء بعبة حديدة، هوابة، لعمل بعد وقت المدرسة، أو مهنة الأح، ويتطلب ديث تعريف الطالب بالقواعد التي يجب أن يحافظ عليها ويتبعها أثناء ذلك الوصف والتعبر، وأنح الفرصة للطلاب الدين سيكوبون فحورين بأنفسهم
- ٣- اقترح ونظم مهام مناسبة وفق لاحتياحات التلامد، فالتلاميذ دوو وجهة الصبط الحارجي سيستجيبود عادة نصوره أفضل للمهمة المطمة، وكذلك مم بإضافة مهام واصحة تبعلق بكيفية فراءة فضل أو فقرة بسهولة ويسر، فعل سبيل المثال أوضح للطلاب أن عليه الفيام بمراجعة الأسئلة التي توحد في بهاية انفضل أولاً، ثم للطلاع عن لعاوس الفرعية، ثم القيام بالفراءة بلاحانة عن الأسئلة.
- ٤- كافئ (سواء كان دلك مادياً أو معنوباً في شكل مديح) كل عمل ناجع بقوم به البلاميد. قم بوضع الأوراق الحاصة بالتلاميذ الدين بجحوا في عمل ما على حائط حجوة الدراسة، وأطلب من المدير ريارة حجرة الدراسة، وقم بالتعليق الإيجابي (المديح) على هذه الأوراق الموضوعة على الحائط عندما يكون الطالب/ التلميذة في حجرة الدراسة إد بمكن أن يكون هذا المديح بمثابة دعم وتعزير حقيقي للأطفال ذوى صموبات التعلم
- ه- شجع التلاميذ ليفوموا بوضع أهداف لعملية تعلمهم، أفعل أي شيء بمكنك القيام
 به لتشجيع التلاميد للاشتراك في وضع أهداف لعملية تعلمهم، لاسيها ذوو وجهة الصبط الداخل.
- ٦- شجع الطالب على المواطنة والمشاركة العمالة والنشطة في كن احتماع خاص بالخطة التربوية الفردية، وناقش مع الطالب أولا أهمية الاجتماع، وأهمية اشتراكه / اشتراكها فيه.
- ٧- رقش كل طالب في أهدافه / أهدافها في الحياة، وحاول أن تربط ذلك بالأهداف التي سعى لتحقيفها داخل الفصل المدرسي.

منغس الشخصية السلوك الحفوف بالخاطر ، وتقرير الصير : Summary of Personality . Risky Behavior , and Self-Determination .

بالم عم من أن حصائص الشخصية العديدة الأحرى قد لاقت اهتهام كبيرًا من الباحثين إلا نحصائص الشحصية التي تمت مناقشتها فيها سنى قد حديث انتباه واهتهام الباحثين وقاموا بدراستها لدى الأطعال والمراهقين دوى صعوبات البعلم. وكها هو و صح من نتائج هذه الدراسات أن هؤلاء التلاميذ يحرون صعوبات معرفية بصورة كبيرة، كذلك باب واصحاً أن معظم التلاميد دوى صعوبات البعلم بعنون من الفشن المستمر في أداء المهام المدرسية وهذا بدوره بنصى على كن مهمة ذاب صنة بالمدرسة ولذلك يمكن القول أن مثل هؤلاء التلاميد قد يحرون الكثير من مشكلات الشخصية التي بمكن أن نؤدى بدورها إلى الشعور بعدم السعدة والإكتئاب بشكل عام. وعلى أية حال فإننا لا بعرف حتى الآن كيف يمكنا أن نفس التأثيرات طوسة الأمد للعديد من هذه المتغيرات الشخصية على هؤلاء التلاميذ، فعن سبيل المثال هل بعضى مفهوم الذات المحفوفة بالمخاطر؟ ربي بؤدى المحث المستمر والمتزايد على مفهوم تقرير المصر إلى تسيط الصوء وتوجيه الأهمام إلى تأثير هذه اخصائص الشخصية وأنهاط السلوك المحموف تسبيط المحوف المحموف المحاطر المتشر بن بعض التلاميد دوى صعوبات النعلم

النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

Social development of children, with learning disabilities:

أشار المحت على مو السنين إلى أن حولي ٧٥/ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون بعصاً من أنواع القصور في المهارات الاجتهاعة (Kavale& Mostert, 2004) كما أن أحد المبررات المطقية الماكرة لانضهام الأطفال دوى صعوبات التعلم إلى الفصول التعليمية العامة كد وراءه العراص مؤداه أن وصع وتسكين هؤلاء الأطفال في مصول اللدمج يمكن أن يؤدى إلى غسس بموهم لاجتهامي من خلال رؤيتهم وتعاملهم مع النهادج السوية (الأطفال الذين لا غسس بمعوبات التعلم)، وقد أدى ذلك الافتراص إلى حتق العديد من محالات الدراسة ممثلة في دراسة التقبل لاجتهاعي لدى التلاميذ دوى صعوبات البعيم، والمهارات الاحتهامية، ولكفاءة الاحتهامية لذى التلاميذ دوى صعوبات التعلم، وكذلك النمو الاحتهامي لديهم في الميهم في السبي قالمها في الميهم في الميها في الميهم في الميهم في الميهم في الميها في ال

وفيها يل كلمة عن كل محال من هذه المجالات الاحتماعية.

التقبل الاجتماعي: Social acceptance

نهتم قصية التقبل الاجتهاعي بالعلاقات الاحتهاعية لذي التلام . . ي صعوبات التعلم الذين يوحدون في فصول الدمج، وقد تكشف مثل هذه العلاقات الاحتهاعية عن الدكور والإناث الدين لايتم احتبارهم للاشتراك في الأنشطة عير الأكاديمية (الأنشطة الرياضية البسيطة)، وعلى سسل المثال إذا كان الطالب يرفص الاشتراك في هذه الأنشطة بصوره مستمرة، وإذا كان هذا الرفض عير مرتبط بقدرته / بقدراتها على الاشتراك في هذه الأنشطة، فإن من هذه لعرلة الاجتهاعية Social isolation قد تؤدى إلى مشكلات في معهوم الدات، أو إلى الشعور بعدم لسعادة بصفة عامة (Sabornie, 1994, Vaughn & Haager, 1994)

والعائق النابى الذى يكمن وراء الحفاص التقبل الاحتياعي لدى الأطفال ذوى صعوبات المعلم هو الحقيقة التي ترى أنه قد يؤثر بصورة سلبه على الأداء الأكاديمي، وتوحد في العديد من الفصول المدرسية في المرحلة الانتدائية الكثير من الأبشطة التعليمية المُوعة التي تعمد على العمن الجهاعي والدراسه الحهاعية، ومهام أكاديمية أحرى والتي تتطلب بالتأكيد مستوى معين من انتقبل الاحتياعي، ومن النادر أن يُفصل الطالب دو صعوبات التعلم الذي يعامى من تقبل اجتياعي محقص الانصهام والاشتراك في الأشطة الجهاعية مثن فريق الكرة نتيجة الخفاص التقبل الاحتياعي الم يجعله آخر الأفراد الدين يمكن احتيارهم للمشاركة في أنشطة الهصل.

كي أن هناك سبب احر للاهتهام بدراسة التقبل الاحتهاعي بدى الأطهال دوى صعوبات البعلم هو النتائج السلبية على ابدى البعيد والناتجة عن انحفاض انتقبل الاحتهاعي & Mostert, 2004) وقد أشار كل من "فون، ولاجربكا، وكوتبر" ها 1999kuttler وكد أشار كل من "فون، ولاجربكا، وكوتبر" ها 1999kuttler إلى أن التلاميد دوى صعوبات التعلم الذين يعانون من أخفاض التقبل الاحتهاعي من قبل الأحرين يكونون أكثر عرصة لترك المدرسة، وفي الحقيقة فإن التلاميذ ذوى صعوبات صعوبات لبعلم الدين تركوا المدرسة كانوا أقى نقبلاً اجتهاعياً مقاربة بالتلاميد دوى صعوبات التعلم انذين استمروا في المدرسة، ولهذه الأسباب فإنه يجب على كل معلم يتعامل مع التلاميذ دوى صعوبات التعلم أن يضع في اعتباره مسألة المحفاض التقبل الاحتهاعي التي يتعرض لها هؤ لاء التلاميد.

وهنا تحدر الإشاره إلى صرورة التميير بين مصطلحي العربة الاحتياعية Social isolation والرفض الاحتياعي Social rejection ودلك على الرعم من صعوبة التميير بيسها، وفي الحقيقة فإنه توجد علاقة صعيفة بين هذين المصطلحين فعلى سبيل الثان قد يتعرض الكثير من التلاميذ لانخماص النقس الاجتهاعي، أو عد يعامون من العرلة الاجتهاعية وربها لايسنطيع التلاميذ الآحرون ملاحطتهم، أو قد يفضلون عارسة النعب مع غيرهم من التلاميذ، ولكن ذلك بختلف عن الرفض الصريح هؤلاء التلاميذ، فالتلاميذ الذين يتعرصون للرفض الاجتهاعي الصريح هم الدين يميلون إلى إطهار سلوكيات احتهاعية غير مرعوبة، أو سلوكيات صارة شكل واصح، همحد البعص مهم على سين المثال قد لايستحمون بانظام، وتكون رائحتهم كريهة إلى الدرحة التي مكون وضهم احتهاعياً رفضاً صريحاً، ودلك الرفض بختلف بشكل قاطع عن العرلة الاحماعية.

وحدير بالذكر أن هناك طرفاً عديدة بقياس وتقييم النقبل الاحتياعي، فرما يستحدم التعدير الذاتي للتقبل الاجتياعي (وهو أحد الأنباط المباينة لقياس مفهوم الذات)، ويمكن أيضاً استخدم تقديرات المعلمين التي تهدف إلى تحديد التلاميذ الدين يطلق عليهم المحوم الاجماعين، واللاميذ المنعرلين اجتماعياً لقباس وتقييم التقبل الاحتماعي.

وإلى حد كبير مكن القول أن الطريقة المستخدمة بصورة كبيرة في قياس التقبل لاحتياعي هي تقديرات الأقراد، ويطلق عليها أحياماً القياس السوسيومترى A sociometric rating وهده الطريقة من طرق القياس أكثر دقة في فياس التقبل الاجتياعي، لأنها تمدنا سيانات حقيقية عن كيف يتقبل لتلاميذ أفراجهم من ذوى صعوبات التعلم في القصول لمدرسية المتناينة، وفي الأنشطة عبر الأكاديمية (اللاصفية).

ويتكون لتقدير السوسيومترى من إستراتيجية تستحدم لشجيع الأقران للقيام بتقدير الكفاء الاحتياعية، والتصل لاجتياعي، أو السلوك الاجتياعي، لدى قريهم ذوى صعوبات متعلم وبالتحديد هناك إستراتيحيات تستحدمان في التقدير السوسيومترى، الاستريجية الأولى بطلق عليها استراتيحية ترشيح القرين Peer nomination strategy)، وعسول الدمج الشامل ترشيح فعلى سبيل المثال قد نطلب من طلاب فصول الدمج الأكديمي أو فصول الدمج الشامل ترشيح ثلاثة طلاب يجبون اللعب معهم أثناء فترة العطلات (أو بطب من التلاميد ترشيح ثلاثة طلاب لايجبون النعب معهم أثناء فترة العطلات)، وتتم حدولة استجمات التلاميذ بصورة كلية مما يؤدى إلى التعرف على النجوم الاجتهاعية (الأطفال الاحتهاعيين)، وأيضاً البعرف على النلاميذ المرفوضين اجتهاعياً داحر الفصل المدرسي وهذه الاستراتيجية سهلة حداً في البطبيق، وتعسر أكثر التشاراً وشيوعاً، وعلى أبة حل فإن هذه الاستراتيجية قد لا ساعد المعلم أو فريو دراسة حاله الطفل على تجسع مانات عن طفل معين داخل المصل المدرسي، الأن مش هذا الطفل قد لايكون مرفوضاً اجتهاعاً أنصاً.

والاسترابجية الثانية للتعدير لسوسومترى صممت للتعرف واستناج البيانات والمعلومات الحاصة بكل فرد داخل الفصل المدرسي، ويطلق على هذه الاستراتيجية اسم تقدير القائمة Roster rating أو إستراتيجية تقدير القرين Peer raing، وفي هذا النمط من التقدير يتم تقييم وضع كل طالب من خلال مقارسة بباقي التلاميد في العصل المدرسي، فعلى سبيل المثال يتم إعطاء كل طالب في العصل قائمة بأسياء التلاميذ الموحودين في حجرة الدراسة، وطفاً لمنياس ليكرت (الدي يتدرج من واحد إلى خسة نقاط، ويشير الرقم (١) إلى (أبداً)، ويشير الرقم (٥) إلى دائياً)، يتم وصع هذه الاحتيارات والنقاط من (١ إلى ٥) بجانب كل اسم من أسهاء طلاب العصل، ثم يتم توجه بعض الأسئلة للطلاب مثل كم مرة نحب أن تلعب مع هذا لشخص ؟ ويقوم كن طالب بوضع رقم أمام كل طالب يشير إلى مدى تقله، ومن خلال ستحانات الملاميذ تباح ليا فرصة تقدير التقبل الاحتياعي لكل طالب داخل حجوة المداسة.

وقد قامت العديد من الدراسات نفحص مستوى تقبل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم داحل فصول الدمح الشامل وقد أطهرت ساتح أعلب هذه الدراسات أن التلاميد الدين لا لا لا لا للاميد الدين التعلم لسوا على استعداد لتقبل أقرابهم من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بسهوية (Bender et al 1984, sabomie& 'kauffman, 1986) وأن دلك التقبل الاحتهاعي المخصص للطلاب دوى صعوبات التعلم قد يؤدى إلى وحود معاناة لدى هؤلاء اللاميد من دوى صعوبات التعلم تتمش في شعورهم بالوحدة النفشية. (Al-yagon& Libuna, 1986, Vaughn& Haager, 1994, Wiener, Mikalincer, 2004, 2004)

ويمكن القول أن المسويات المخفضة من التقبل الاجتهاعي بظهر على محو حاص واضحة في نتائج لبحوث والدراسات التي تعتمد على لتقديرات السوسيومترية وعلى أنه حال فقد أشارت بتائج بعص المحوث إلى عدم وجود علاقة واحد إلى واحد (أى علاقة مباشرة) بين صعوبات التعلم وانخفص مستوى التقبل الاجهاعي، حيث توجد مجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينم تقبلهم احتهاعياً مثل أقرائهم من الثلاميذ الذين لايعانون مي صعوبات التعلم، فعلى سبل المثال فام "أوكو، وبالمر" Palmer على Ochoa & Palmer) بدراسة لمقارنة الوضع السوسيومتري لدى (٦٠) تلميذاً أسانياً من ذوى صعوبات التعلم بوضع مجموعة من الملاميذ عن لايعانون من صعوبات التعلم معهم، وقد استحدم الباحثان كلا من استراتيجية برشيع القرين واستراتيجية تعدير الفائمة (تقدير القرين)، للتأكد من بعض البابات المتعلقة بركل طفل على حدة.

وقد أشارت تناتج الدراسة إلى أن التلاميد الأسان ذوى صعوبات المعلم كانوا في أعلت الأحيان أكثر تعرضاً للعرلة جتماعة من طلاب مجموعه المقاربة الدين لايعابون من صعوبات المعلم، وعلى أية حال لم يتعرض جميع لنلاميذ الدين أحريت عبيهم الدراسة إلى المعاباة من العزلة الاجتماعية، فهي نفس هذه الدراسة أشارت التقديرات الحاصة بـ ٣٠٪ من التلاميذ ذوى صعوبات النعيم إلى انحفاص النقبل الاحتماعي هم، في حين حقق ١٥٪ من التلاميذ دوى صعوبات لتعلم مستوى متوسط من التقبل الاجتماعي بحسب التقديرات السوسيومترية، ونشير هذه المتاتع إلى أن بعض التلاميذ دوى صعوبات التعلم لديهم خبرات من النقل الاجتماعي مثن أقرابهم من التلاميذ لذين لايعابون من صعوبات التعلم وأبهم يقفون معهم على قدم المساواة من حيث نفس مستويات التفل.

كما أشارت بتانيج بحوث ودرسات كثيره إلى وحود أسباب عديدة للتقبل الاحتماعي المنخفص للطلاب ذوى صعوبات التعلم بيندر وزملاؤه" Bender and associates (1984) Bender and associates (1994) أن الأطفال دوى صعوبات البعلم لم يتم تقتلهم كأطفال منوسطين في التحصيل داخل فصول أن الأطفال دوى صعوبات البعلم لم يتم تقتلهم كأطفال منوسطين في التحصيل داخل فصول الدمح الشامل، وإنها تم البطر البهم على أتهم بتركون العصل الدرسي وبذهبون لعصل خاص لتلقى برامح في مهارات الفرءة الأساسية، وهذا يؤكد أن التحفاض التقبل الاحتماعي ربها بكون راحماً لانحماص مستوى لتحصيل الأكاديمي، أو لموضمة المرتبطة بالتلاميذ الذين يتركون العصل المدرسي ويدهبون لتلقى المساعدة في الفصول الحاصة، عما يجعلهم عرضة للعزلة الاحتماعية التي يمكن النظر إليها على أنها أحد مكونات صعوبة التعلم في حد دانها.

ولانوال الحهود المستمر، والمتوصلة تُدل بلتعرف على لأسباب المحتملة لابحقاص التقبل الاحتياعي، وظهور السلوك الاجتياعي الأقل ملائمة أو غير المرغوب فيه لدى التلاميد دوى صعوبات لتعلم (Vaughn et al,1999) فعلى سبيل المثال قام كل من "كرافيتر وفوست وبيشتير وشالهاف" Kravetz, Faust, Lipshitz & Shalkav) بدراسة للمقاربة بين وبيشتير وشالهاف" بمعوبات التعلم و (٢٢) بلميداً ليس لديهم صعوبات انتعلم على عدد من مقابيس فهم العلاقات البينشخصية. وتم إحراء مقالبة كلينيكية مع كل طالب على حدة للتعرف على قدرته على قراءة قصة قصيرة تتصمن مشكلة احتهاعية، وبعد قيامه بقر عها يتم سؤاله عن الاستحابات لملائمة التي يتمنى أن يقوم بها الأفراد المحتلفين الموجودين صمن أحداث القصة، وتم تقدير هذه الاستحابات الصادرة عن التلاميد ذوى صعوبات النعلم والملاميذ الذين لا يواحهون صعوبات التعلم على مقباس الفهم الاجتهاعي، بالاضافة إلى قيام المعلمين باستكمال يواحهون صعوبات التعلم على مقباس الفهم الاجتهاعي، بالاضافة إلى قيام المعلمين باستكمال

تقدير السلوك الاحتهاعي لكل طفل من الأطهال دوى صعوبات التعلم في داحل حجوة الدراسة وقد أوصحت المنائج أن السلوك الاحتهاعي للأطهال دوى صعوبات التعلم كان أقل ملاءمة من سبوك أقرابهم عمن لايعابون من صعوبات التعلم، وأيضاً أطهر التلامية دوى صعوبات التعلم عها أقل للمواقف والعلاقات المستحصية والسؤال المهم الآن هو إلى أي درحة يكون السلوك الاحتهاعي لدى التلامية دوى صعوبات التعلم معتمداً على انخفاص قدرهم والنقص السبي لديهم على فهم المواقف والعلاقات المينشخصية ؟ لسوء الحط، فإن هذا السؤان لم تحت عبه الدراسة، ورعم أن تأثير منعير فهم المواقف وانعلاقات المينشخصية تم ضطه إحصائياً في هذه الدراسة، إلا أن التلامية ذوى صعوبات التعلم مرالوا يطهرون قصوراً في السلوك الاحتهاعي داخل لفصل المدرسي وهذه الاقتراحات تشير إلى أن نقص قدرة النلامية دوى صعوبات التعلم على فهم المواقف الاحتهاعية قد لا يكون السبب الأولى والحوهري لانحفاض التقل الاحتهاعي هم والذي يرتبط صعوبات التعلم لديهم.

وى دراسة أحرى قام بها كل من " وود وإيلياوم وشوم وهوج " . Schumm & Hughes المعلم قد بتأثر بمط الوصع التعليمي الدي يوجدول فيه وقي هذه الدراسة تم فحص العلاقات المعلم قد بتأثر بمط الوصع التعليمي الدي يوجدول فيه وقي هذه الدراسة تم فحص العلاقات التعلم، الاحتهاعية بين (١٨٥) تلميذاً و المدرسة الاحتهاعية بين (١٨٥) تلميذاً و المدرسة الاحتهاء، ومدرسة واحدة منها كانت تطبق نظام الدمح المكابي طوال الوقت (مدارس بهرية) يقوم بالتدريس فيها معاً معلم تربية خاصة ومعلم بربية عامة طول اليوم الدراسي، ومدرسة أحرى كانت تطبق بمودح الدريس المعاوني والدي بحصر فيه معدم التربية الحاصة إلى القصل المدرسي لمدة ساعة أو ساعتين يومياً وأطهرت نتائج الدراسة أن أقر د التلاميد دوى صعوبات التعلم الذين كانوا يتعلمون طبقاً لموذح التدريس صعوبات التعاوني أطهروا تقبلاً هم مصورة كبيرة، كها كانت السنوكيات الاحتهاعية للطلاب دوى صعوبات التعلم الذين كانوا يتعلمون طبقاً لنظام الدمن المكابي كامل الوقت أفضل على وحه العموم.

وسلكن واصح فقد أكدت نتائج الدراسة على وحود أسنات عديدة لا يحفاض التقبل الاحتماعي بلطلاب دوى صعوبات التعلم، وتحباح هذه القصية للدرسة لدقيقة داخل كل القصول المدرسية، ويصرف النظر عن السب المهائي أو الأسبات المهائية، فإنه أصبح و ضحاً أنه لكى يحيى قوائد قصول الدمح، فإنه يجب أن يشترك الأطفال دوى صعوبات التعلم في أشطة ذات معنى داخل الفصل المدرسي بدلاً من محرد حبوسهم بداحده دون أن يكونوا أعصاء متقبلين من قرائهم في حجره الدراسة

انهارات والسنوكيات الاجتماعية :Social skills and behaviors

مد' المحثول في دراسه المهارات الاحتماعية المحددة لذى الأطمال والمراهمين دوى صعوبات النعيم فيها بين عقدى السنبيات والتسعيبات من القرن العشريل المسلم فيها بين عقدى السنبيات والتسعيبات من القرن العشريل المحث قد يتميز على عمال البحث السابق للتقبل الاجتماعي، لأن التركيز بنصب هنا على المهارات يتميز على عمال البحث السابق للتقبل الاجتماعي، لأن التركيز بنصب هنا على المهارات والسلوكيات الاجتماعية النوعية والمحددة والتي يعتقر إليها التلاميذ ذوى صعوبات النعيم، وقد مدأ البحث في هذا لمحال على يد " تابيس بريان وزملاؤها " Tanis Bryan & colleagues إلى حيث أشاروا إلى أن أوجه قصور السلوك البوعي لذى التلاميذ ذوى صعوبات التعدم يفضي إلى تقلل احتماعي أقل في حال مقاربتهم بالتلاميذ العاديين. وأن أوجه القصور هذه تتضمن العجز عن استحدام للغة في المواقف الاحتماعية، وصعف الحساسية للتلميحات الاجتماعية، والقصور في الدكيف في المواقف في إدراك المكانة وابوضع الاحتماعي على بحو صحيح، وقصور في التكيف في المواقف الاجتماعية

كها أهتمت بحوث "بريان" Bryan ورملانها بدراسة الكفاء، في المحادثة (الكفاءة الحوارية) لدى التلاميد دوى صعوبات التعلم ورأوا أنها ذات أهمية، لأنها تهتم بمجالات حساسة وحاسمة. ويمكن وصف بحوث " بريان ورملاؤها " بأنها من حيث التصميم تجمع ما بين الطرافة والتعرد. وقد أحرت " بريان ورملاؤها " دراسة فحصت الكفاءة الحوارية (الكفاءة في المحادثة) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (1981 Bryan, Donahue, Pearl & Sturm, 1981) المحادثة) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (17) من الذكور و(٨) من الأكور و(٨) من الإناث ملتحقين بالصفوف من الثاني إلى الرابع، كما تم احتيار بجموعة مقاربة من الأطفال منوسطى التحصين الدراسي من عدة فصول لمدمج بشكل عشوائي وقامت "بريان ورملائها" بحمير عرفة مرودة بكاميرا تليفريوبية مشامة لكاميرا الاستديق وتحت مناقشة الدور الذي يلمه برنامج بلحوار من خلال محادثة ضيف مع محموعتين من لتلاميد، وثم التنبيه على هؤلاء الأطفال عينة الدراسة أثناء مقابلهم أن يقومو بأداء أدوارهم كصيوف في برنامج مشابه للبرامج التنبيوبية، واستمرت مقابلات الأطفال عدة ثلاث دقائق تم تصويرها بالفيديو، ثم تم تحلين التنبيوبية، واستمرت مقابلات الأطفال عدة ثلاث دقائق تم تصويرها بالفيديو، ثم تم تحلين المحادثات التي تحت أثناء هذه المقابلات.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التي استخدمها الأطفال ذوي صعوبات المعلم أثناء رجواء المحادثات كانت محتلفة عن تلك التي استحدمتها محموعة المقارنة، فعلى سبيل المثال كان لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ميلاً أقل إلى إنتاج أنهاط من محادثات غير محدودة والتي تسمح للمحادثة أن تستمر وتتوصل. وأنه بناءً على ذلك؛ كان المشاركون من الضيوف وهم من الأطفال ذوى صعوبات انتعلم، أقل مبلاً إلى إنتاج استجابات تعصيلية (معصلة). وهذا النقص في الكفاءة الحوارية، ربها بفف كعقبة كؤود أمام العلاقات الاحهاعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ولا يمكن القول بأى حال من الأحوال أن مهارات المحادثة فقط هي التي تعبرص سبيل السمو الاجتهاعي، بل إن قدره الطفل على إدراك وترجمة الإشارات عبر اللفظية التي تصدر عن الأخريل أثناء المحادثة بمكن أن تؤدى أيضاً إلى حدوث مشكلات اجتهاعية. (Dimitrovsky.Spector & Levy - Skiff,2000: Kravetz et al .1999.Most & Greenbank,2000)

وق إحدى الدراسات دات الصلة، أحرى " موست وحريبالك " . Most & Greenbank وتفسير 2000 دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة التلاميذ دوى صعوبات التعلم على فهم وتفسير الاشارات غير اللهطية والوجهية كتعبيرات عن انهعالات الآحرين. وقد تكويت عينة الدراسة من (٦٠) مراهقاً (٣٠) من دوى صعوبات التعلم، وقد من (٦٠) من غير ذوى صعوبات التعلم، وقلا طلب الماحثود من التلاميد عينة الدراسة القيام بتفسير ست حالات المعالية عتلمة قام بأدائها عثل أمامهم، وهذه الانفعالات هي (السعادة، الغصب؛ الدهشة، والحرن والاشمئرار والحوف) بالإصادة إلى تعبير انهعالى تحايد. وقد قام المثل بأداء هذه النهاذج الانفعالية شلاث طرق هي الطريقة السمية، الطريقة السمعية، والطريقة السمعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اللاهيد ذوى صعوبات التعدم كنت لديهم قدرة أقل على فهم وإدراك هذه التعبيرات الانفعائية سعريقه صحيحة ودلك بأى طريقة من طرق الأداء الثلاث السابقة الإشارة إليه الاجتهاعية لذى التلاميد دوى صعوبات التعلم والتي كانت أقل ملائمة للمواقف الاحتهاعية المقاربة بالمهارات الاحتهاعية الذى توجد لذى أقرابهم من التلاميذ الذين لايعانون من صعوبات التعلم والتي كانت أقل ملائمة للمواقف الاحتهاعية التعلم.

ومنذ أجربت هذه السعوث الباكرة، فإن عدداً من المهارات الاحتماعية الموعية قد تم التعرف عليها في مصادر مُنوعة في أدبيات النربية الحاصة. فعلى سيل المثال أصبحت هناك مواد تعليمية مناحة لماهج متعددة لتعليم الأطفال والشباب عدداً من المهارات الاجتماعية لزيادة تقبلهم

الاجتهاعي (Vaughn & La Greca,1993)، كما أن كثيراً من برامح المهارات الاجتهاعية تستخدم بصوصاً تدريسية مكتوبة نؤدى إلى تسهيل استيعات الدرس (مثل هذه النصوص تم وصفها كتكنيك للتدريس المباشر في الفصل العاشر من هذا الكتاب). كما أن هنك أيضاً برامج بلتدريب على امهارت الاحتهاعية الأخرى مستحدم أسطة بعب الدور، والعرائس، ستوضيح وشرح المواقف الاجتهاعية، والتأكيد على أهمية وضع مشاعر الاحرين في الاعتبار (Vaughn&La Greca,1993,

وعلى حين صورت العديد من برامح التدريب على المهارات لاحتياعية فإلى البحوث على هعالية بعليم المهارات الاجتياعية كانت أقل من حيث الاهتيام بـ (Kavale & Forness, 1996, بعليه من حيث الاهتيام بـ (Kavale & Mostert, 2004) لل وجود بتائج المحيطة حداً للتدرب على المهارات الاجتياعية، وفي الوقب الذي يمكن أن يتعلم التلاميذ دوى صعوبات النعلم الكثير من المهارات الاحتياعية المتميزة، ومثل هذه المهارات تم توضيحها في النافذة الإيضاحية ٤-٥، ورغم دلك فإن بتائح اللحوث لم توضيح ما ذا كان تعليم دوى صعوبات التعلم تلك المهارات الاجتهاعية المتميزة لفضى إلى القدرة على استحدام هذه المهارات الاحتياعية أخرى (Bryan et al. 2004) أو أنه يؤدى إلى مستويات مرتمعة من النقل الاحتياعي بصوره عامة.

النافذة الإيضاحية كه

Social skills in the المهارات الاجتماعية في المواد التجارية التاحة: commercially available materials

مهارات الترحيب العمل في محموعة.

الاستجابة للآحرين.

العمل التعاويي.

الاستجابة للعدوان

توقعات لعب الدور حسب الحسس.

التعبير عن المشاعر.

التعامل مع الإحباط.

بدء المحادثة

البحكم في أيغضب

تعلم كيف تستمع وتنصت

تشجيع الآخريل على المشاركة في الأفكار

التعبر عن الدات (تعبر الشخص عن نفسه).

مهارات تحديد موعد.

كون الشخص على حافة الحون.

الشعور بالحزن

وعلى أية حال، وبرغم طرح الكثير من التساؤلات؛ فإن كثيرا من المعلمين يقومون بتطبيق بعض أبواع برامح التدريب على المهارات الاحتماعية على التلاميذ دوى صعوبات التعلم ممن بعابون فصوراً في هذه المهارات، وأبت كمعهم مبتدئ في هذا المجال يجب أن تتوقع أنك ستقوم بطبيق مثل هذه البرامج متدرب على المهارات الاجتماعية باستحدام أحد المناهج والمطرق بلتاحة، وقد ترعب في تلقى إرشادات حاصة حول البحث في هذه لقضية وربها تحتاج أيضاً إلى مرة واحدة أو أكثر لمراجعة هذه البرامج وتلك الطرق «المحدث في هذه لقضية وربها تحتاج أيضاً إلى مرة واحدة أو أكثر لمراجعة هذه البرامج وتلك الطرق (Kavale&Mostert, 2004, Vaughn et).

الكفاءة الاجتماعية : Social competence

يشير مفهوم لكماءة الاحتماعية إلى التفاعل من نمو الشخصية من ماحية، والتفاعل الاجتماعي من ماحية أحرى، وقد أشار البحث في كل من بجال الشخصية وبجال السمو الاحتماعي إلى أن هذه المتعبرات نتفاعل معرق عديدة مركبة جداً. Malian& Nevin. 2002, Most& بحداً. Mostal. 1992. Vaugh McIntosh & spencer.Rowe,1991) Psychological بالمسكولوجية (1992, 1994) إلى أن تصور الذات لسيكولوجية Psychological بعتمد مصورة أولية وجوهرية على التفاعلات الناحجة مع الأفراد الآخرين، وأن هناك الكثير من أوجه القصور في الشخصية التي ترتبط مصعوبات النعلم أو معنى آخر انحفاض المعهوم الذات، ووجهة الصبط الخارجية، وخيرات العجر المتعلم، والتي قد توصيح وتفسر العلاقة بين التلامد دوى صعوبات النعلم والأشخاص الأحرين المهمين في بيناتهم

وريها بمكن فهم النفاعل بين حصائص الشحصية والنمو الاحتياعي بسهولة تامة على صوء المعلومات التي تمت مناقشتها فيم سبق والخاصة بمفهوم الدات، والشعور بالوحدة النفسية

رذا سلسا حدلاً بصحة الفرص القاتل أنه إدا كان لدى التلاميد ذوى صعوبات التعلم معهوم دات منحفض بالمقارنة بالتلاميد الآخرين الدين لايعانون من صعوبات التعلم، فإنهم باسان لا يميلون إلى النفاعل الاحتياعي، وبالنالي يؤدى هذا بدوره إلى ريادة الشعور بالترحدة النفسية، ونقص الفرض المتاحة للتدرب على المهارات الاحتياعية مثل مهارات إحراء المحادثة وإلقاء التحية. وهذا النقص يمكن أن يؤدى بالتالي إلى أن يسهم في استمرار وتعريز الشعور بالوحدة النفسية والحفاص مفهوم الذات. وهكذا يمكن القول أن هذه النظرية تقترح أن بالتلاميذ دوى صعوبات لتعلم يعيلون إلى أن يكون لديهم بناء شخصيه أضعف بوحه عام، في حال مقاربتهم بأقرابهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

وتوجد بعض الدلائل والمؤشر ت على دلك النمط من التفاعل بين نمو شحصية الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعدم والتفاعلاب الاجتياعية التي يهارسها هؤلاء الأفراد فعلى سسل المثال قام " ميرل ومرمان " Pearl and Bryan (١٩٩٢) بفحص قدرة المراهقين دوي صعوبات النعلم على مقاومة حث وتشحيع الأقران على الانحراط في سلوكيات عبر مرعوبة. وعلى بحو دقيق أحربت الدراسة على عينة تكوبت من (٧٤) سميذاً من ذوي صعوبات النعلم، و(٨٥) نلميذاً لا يواحهور صعوبات نعلم. وقد عرصت الدراسة لمهدح ممثلت في أرواج من الخُمل التي قد يستحدمها الأقرال لحث وتشجيع شخص ما على القيام بمارسة سنوكيات عير مرغوبة. وقد أطهرت نتائح الدراسه أن التلاميد ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر ميلاً لِيل لتسليم بافتراض مؤداه أن الأشخاص الدين يرغبول في إظهار المسابدة لهم سوف يستحدمون أسئلة ويطلمون طدات بسيطة ومدشرة بدلاً من المزيد من أساليب التواصل عير المباشرة وأن نفس هؤلاء التلاميد كانوا أيضاً أكثر مبلاً إلى تومع استحدام لأسئلة والطلبات التي نقلل من احتهالات وقوعهم في إصدار سموكيات غير مرغوبة. وبطبيعة الحال، ربها يتسب النقص في القدرة على "فراءة" نوايا الأقراد ممشة في عباراتهم قرءه صحيحة، في أن يجعل التلاميذ دوى صعوبات النعلم أكثر ميلاً إلى أن يكونوا متأثرين بغوابة وإغرامات الأقران على الانخراط في سلوكيات مسيئة للآحرين. وعلى أية حال فإنه من الصروري إجراء المزيد من البحوث قبل التأكيد على هذه الاستنتاحات.

ورعم ذلك فإمه على أقل تقدير نشير الدلائل والمؤشرات السابقة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعدم ريا يكونوا أكثر عرضة وقابلية للاستهواء س حانب أقرنهم، الأمر الذى يؤدى مدوره إلى ممارستهم للسلوكيات غير لمرغوية بسبب الضعف العام المرتبط بخصائص شخصيتهم.

وربيا ما قامت به " فون ورملائها " Vaughn and co Workers يرودنا بتصور أفضل لنأثير التفاعل بين نمو الشخصية والنفاعلات لاحتهاعية أثناء مناقشتها لمفهوم الكعناءة الاحتهاعية التفاعل بين نمو الشخصية والنفاعلات لاحتهاعية أثناء مناقشتها لمفهوم الكعناءة الاحتهاعية (Vaughn& Haager,1994, Vaughn& La Greca, 1993, Vaughn et al., 1991 1999) وقد تناقشوا حول الاعتبار القائل بأن المتعيرات التي عت مناقشتها في هذا العصل بصورة منفردة قد لاتكون أكثر الطرق إنباجية بوضيح التفاعل بين بمو الشخصية والتفاعلات الاحتهاعية. وبشكل محدد فموا باقتراح يرى أن تركب ونناء الكفاءة الاجتهاعية كمفهوم شامل يتصمن بعص معيرات الشخصية وبعص متغيرات التقبل الاجتهاعي وذلك لكي نفهم العلاقات المركبة والمعقدة بين هذه المتعيرات التي يتعين إحصاعها للقياس وق هذا النموذج للكفاءة الاجتهاعية

نتهاعل أربعة مكومات لتخلى لنا كفاءة اجتماعية عامة لدى العبرد دى صعوبيات التعلم، وتتضمل هذه المكومات الأربعه. مههوم الذات، علاقات احتماعية إيجابية مع الآخريل (وتقاس من حلال النقبل الاجتماعي)، غباب السلوكيات غبر اللكيفية، وأخبراً مكون المهارات الاجتماعية الفعالة. وقد قامت " فول " Vaughn أبضاً منطوير التدخلات التعليمية لكل واحد من المكونات الأربعة للكفاءة الاجتماعية. وقد أطهرت نتائج معض الدراسات درجة ما من المكونات الأربعة للكفاءة للاجتماعي للطلاب دوى صعوبات التعلم بناء على نحسن الكفاءة الاجتماعية للكفاءة الاجتماعي للطلاب دوى صعوبات التعلم بناء على نحسن الكفاءة الاجتماعية لديهم. (Vaughn& Haager, 1994, Vaughn et al. 1991)

إن البحث في هذا المتعير الشامل للكفاءة الاجتهاعية يمكن أن يؤثر عليك بعدة طرق، أولاً؛ فنحل كمهارسون في ذلك لمجال قد سداً في فهم هذه الطاهرة المعقدة شكل أفصل، وستوجد تدخلات أكثر فعالية، كها أن للعلمين في هذا الميدان سيطورون العديد من اخبرات، وسوف برداد الفرص المتاحة لهم لاستخدام هذه التكنيكات التدريسية. وفي كثير من القصول الملتحق بها الأطفال وانشبات ذوى صعوبات انتعلم سيتم على الأقل تخصيص حرء من أوقات التدريس مدف تعليم المهارات الاحتهاعية والكفاءة الاحتهاعية، وأنت كمعلم يجب أن تتوقع أنك سوف بتحمل بعض المسؤوليات التي ستلقى عليك بناءً على ذلك.

أسر الطلاب ذوى صعوبات التعلم:

Families of students with learning disabilities:

حظيب الأسر التي يعيش فيها طلاباً ذوى صعوبات تعلم باهتهام متزايد من جالب البحث العلمي عبر العقدين الماصيين (أعنى التسعيبات من القرن العشرين والسبوات العشر الأولى من العرب الحادى والعشرين). Dyson, 1996, Falik, 1995, Johns, 1993, Sharma, 2004, (وهاك العديد من الأسباب التي أدت إلى هذا الاهتهام المترايد، أو لا أصبح من الواضح تماماً أن صعوبة التعدم التي قد يحبرها أي عصو من أعضاء الأسرة يمكن أن تؤثر على النسق الأسرى بأكمله، وعالباً ما يكون هذا التأثير صلباً , 1995, Falik ، 1995 ; Dyson , 1996 ; Falik ، 1995) إلى أن وجود طفل ذي النسرة تعلم في الأسرة يعضى إلى صغط والذي صرابد، والذي قد يؤثر بصورة سلية على صعوبة تعلم في الأسرة يعضى إلى صغط والذي مرابد، والذي قد يؤثر بصورة سلية على العلاقات بين الوالدين وباقي الأطعال الآحرين الموجودين في الأسرة، حتى أنه يمكن أن يؤثر بصوره سلية على عدفات الوالدين بعصهم البعض

ثانياً. لاحظ كلا من المربين وأولياء الأمور أن أساليب التدحل العلاجي تكون أكثر فعالية

إذا بدأت مبكراً، وإذا ما مم توحيد الجهود بين المعلمين في المدرسة والوالدين في امنز ل -Bjorck) (Akesson & Granlund, 1995) ولذلك اهتم الباحثون بصورة كبيرة بديناميات الأسر التي يوحد لديها أطفال دوى صعوبات تعلم (Falik, 1995) في محاولة منهم لتقديم خدمات مبكرة وبدخلات أكثر فعالية.

ثالثاً أن الجهود المبذولة لدراسة أثر الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة إلى حياة الرشد بالسبة للطلاب ذوى صعوبات لتعلم ركزت اهتهامها على تقديم الدعم والمسابدة لتبك الأسر لتى بوحد بها هؤلاء الأفراد أثناء مرحلة الابتقال والتحول. (Morningstar, Trunbull & Trunbull) .995

وعلى العموم يعتبر دعم ومساندة أسر التلاميد دوى صعوبات لتعلم أحد المؤشرات حاسمة فى الكيمية التى يمكن أن يتوافى بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فى مرحله الانتمان من المدرسة إلى العمل، وهذا ما يجعلنا بركز انتباهنا واهتهاما بصورة مناشرة على أسر التلامنذ ذوى صعوبات التعلم.(Knight, 1999)

أحيراً أصبحت الحهود المتزايدة المبذولة حديثاً أكثر حساسية لاحتياجات الأقلية من التلاميد الذين يبلقون خدمات التربية الخاصة، وقد تطورت هذه الحهود إلى اهتهام كبر متدخل الوالدين واشتراكهم في تخطيط البرامج الدراسية لأطفالهم (Harry, Allen, & Mc Laugh, in, 1995). وقد أدت كل هذه العوامل مجتمعة إلى تركيز حهود كلاً من الباحثين والمعدمين على حد سواء على دور الأسره الحيوى والمهم في حياة البلاميد دوى صعومات التعلم.

بعوث أجريت على أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم: Research on families

إذ البحوث التي أحريت على الحياة الأسرىة للأطهال ذوى صعوبات لتعلم أقل عزارة بالمقاربة بنلك البحوث التي أحريت عي حياة الأصهال ذوى الصعوبات أو الإعاقات الحادة أو الشعيدة، كما تنوفر معلومات قليلة حداً عن العلاقات بين الأطهال ذوى صعوبات التعلم وأشقائهم. وعلى أية حال فإنه يمكن استناح بعض الاستخلاصات المحددة فات الصلة بانحاهات الوالدين تجاه أطفاهم ذوى صعوبات التعلم أولاً أن توقعات الوالدين الأكاديمية للأطهال دوى صعوبات التعلم تكون منحقصة بالمهربة بأشقائهم الذين لا يعابون من صعوبات البعلم (Bryan & Bryan 1983) وأنضاً يميل أولياء الأمور إلى توقع أن يقوم الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمهرسة سلوكيات غير مرغوبة بالمفارنة بأطفاهم الآخرين الدين لا يعابون من صعوبات التعلم. وقد أشارت بعض الدلائل إلى أن وجود أطفال ذوى صعوبات تعيم في صعوبات تعيم في

الأسرة ريا يؤدى إلى تقبيد الحياة الاحتماعية للوالدين والحد من أنشطتهم & Martin, Brady وقد يتعرص أولياء الأمور لمستويات منحقصه من الحبرات الحيونة في الأسر التي نوحد بها أطفال دوى صعوبات التعلم، وعلى سبن المثال قام " واحونر وويلحوش " والتي يوجد بديها أطفال Waggoner & Wilgosh (١٩٩٠) بإحراء مقابلات مع ثماني من الأسر التي يوجد بديها أطفال دوى صعوبات تعلم، وقد أسفرت هذه المقابلات عي دعم مقونة تعرض حياة هذه الأسر لكثير من الصغوط. وأحيرًا فقد أشارت بعض البحوث إلى ميل الوالدين إلى حد ما إلى القيام بإصدار بوحبهات وتعليهات مستمرة للطلاب دوى صعوبات التعلم بصورة أكبر من التلامد الدين لايعانون من صعوبات التعلم النعلم (Bryan&Bryan 1983).

وهاك عراص الباحثين دكر ألياطاً عددة وأساليب للتفاعلات الأسرية يرى أنها قد تدعم وتعزر سيات ومطاهر صعوبة التعلم .1991, Green. 1990, Margalit & Almough 1991) معلى سيل المثال وإن العديد من أسر الأطفال دوى صعوبات المعلم أطهرت أسلوت تواصن أسرى مفكك مقترناً بتوقعات سنوكية غير واصحة للأطفال دوى الصعوبات وأفواد الأسرة الآخرين عند مقاربتهم بأسر أخرى (Green.1990) للأطفال دوى الصعوبات وأفواد الأسرة الآخرين عند مقاربتهم بأسر أخرى (1990) إلى أن الأسر وقد أشارت كل من "مارجاليت وآلموف" ,Margalit&Almough المعالم المعالم الأطفال دوى صعوبات المعلم كانت إلى حد ما أقل دعماً ومسائدة الأطفالا من الأسر اللي ليس بين أطفاطا من يعاني من صعوبات التعلم. وباحتصار يمكن القول أن هباك أماطاً من الأسر ربها تتعامل مع أطفاطا بطريقة ما من الطرق الا تقدم صورة واضحة عن السلوكيات الاحتماعية أو سلوكيات التفاعن الاحتماعي بصورة صحيحة وهدا من شأنه حلق بيئة تعلم بفيرة، وغير مناسبة الأي طفل، ويصورة حاصة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهذه الأبراط من البوقعات السلوكية المفككة ربها تعرر وتدعم وتريد حطورة وحدة صعوبة التعلم، والله عداداً (Green.1990,Knight,1999).

وقد قام العديد من الماحثين بمحص العلاقة بين وحود فرد ما من أفراد الأسرة ذي صعوبة معلم في الأسره وتقدير الذات لدى الأحوة والأخوات (Dyson.1996) ويمكن لأحد افتراح افتراص مؤداه أن وحود شقيق دى صعوبات تعلم في الأسرة ربها يؤدى إلى تركيز انتباه الأسرة عليه، ونركير لتفاعلات الأسرية عليه واستبعاد التفاعل مع أشقائه وشقيقاته

أصف إلى ما سبق، أن هماك بحثاً سكراً أسفرت تناتجه عن انحفاص مفهوم الدات لدى أحوة وأخوات التلاميد دوى صعوبات لتعلم. ولكن لم يستطع " دابسود" Dyson (1997)

و بحثه الذي أجراه عام ١٩٩٦ إثبات صحة هذه الشجة، حيث قام بفحص مفهوم الذات لذي (١٩) من أشفاء الأطفال ذوى صعوبات النعدم، وقد أسهرت نتائج دراسته عن عدم وجود فروق في مفهوم الذات بين هؤلاء الأطفال عينة الدراسة وأطفال المجموعة المقاربة لدين ليس لديهم أشقاء من ذوى صعوبات التعلم. ومن الواصح أن هناك حاجة ماسة لإحراء المزيد من البحوث بهدف الوقوف على كيفية تأثير وجود فرد دوى صعوبة تعلم في الأسرة على الأشقاء والنسق الأسرى ككل

مشاركة الأسرة في انشطة المدرسة : Family involvement at school

من المثالى أن تتعاون الأسرة مع المعلمين، والأحصائيين المصيين، والمرين الآخرين للمشاركة في جمع معلومات حاصة بقدرات الطالب في بيئة الأسرة، وفي اسيئات الاجتهاعة غير المدرسية، وأبضا الإسهام والاشتراك في وصع برنامج تعليمي مقصل وفعال للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Voltz,1994) وبعرف أولياء الأمور أطماطم بصوره أقصل بكثير من المعلمين، آية ذلك أن أولياء الأمور يقضون معظم الأوقات معهم، ويشاهدون الأطمال أثناء تفاعلاتهم مع الآحرين في العديد من البيئات الأكثر تنوعاً والأوسع بطاقاً، على العكس من المعلمين، وهكما يمكن العول أن لدى أولياء الأمور الكثير الذي يمكن أن يسهموا به في النمو الاحتهاعي والتربوي للأطفال وهذه المعرفه يمكن أن توظف بوظيفاً حيداً في تخطيط البرنامج لتربوي الفردي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إلا أنه ولسوء الخط هناك عدد قلبل من العلمين عن يدركون أهمية وقائدة مشاركة الوالدين في وصع البرنامج التربوى لعردى (Bjorck-Akesson & Granlund,1995)، وقد أكدت البحوث على مسؤولية كلاً من العاملين بالمدرسة وأفراد الأسرة عن عدم تحسن العلاقة فيها بيهم، وتقع على المدرسة مشكل جوهرى مسؤولية وضع الحدود المهنية والمنهجية النظامية التى من شأب أن تحفف وتلطف مقاومة أوبياء الأمور في أن يصحوا مشاركين بشكل فعال في التحطيط مع معلمي التربية الخاصة (Falik,1995,Harry et al. 1995)، وربها توجد بعض العقبات المظامية وهي على درحة من لبساطة ممثلة في الحقيقة القائمة بأن معلمي المدارس يريدون البدء في التخطيط للقاءات مع أولياء الأمور بعد ساعات المدرسة بيد أن كثير من أولياء الأمور يعملون حتى الساعة الخاصة مساء، ولذلك فإن دهامم إلى المدرسة في تمام الساعة الثالثة والنصف قد يكون صعباً حداً بالبسة لبعض أولياء الأمور، خاصه بالنسة لأولياء الأمور بلعرادي، وقد تتصمن هذه العقبات أيضاً إقراط المعلمين في استحدام لعة فية متحصصة جداً بالوردة ععل الوالدين عبر قدرين على فهم ما يذكره المعلمون، وأيضاً فإن بعض أولياء الأمور معورة ععل الوالدين عبر قدرين على فهم ما يذكره المعلمون، وأيضاً فإن بعض أولياء الأمورة

قد يشعرون بالخوف والإحراج عير القصود نتيجة وجودهم في حجرة بها عدد كبير من المعلمين المتخصصين، والأخصائيين النفسيين، وإداريين من المدرسة وغيرهم

وفي دراسة حديثة قامت على ملاحظة وتسحيل السنوك أثناء حدوثه في البيئة الطبيعية قام "هاري ورملاؤه" Harry & colleagues (۱۹۹۰) بجمع البيانات والمعلومات عن مشاركه أقلية من أولياء الأمور لـ (٢٤) طعلاً في مرحلة ما قبل المدرسة عن يعانون من صعوبات تعلم واشتملت هذه الدراسة على الملاحظة المنظمة والعميقة لديناميات الأسر في المواقف التي يتعرضون ها، وتم دلك من حلال تطبيق قائمة ملاحطة محددة استحدمت كأداة لقياس ويقييم متعبرات الدراسة، وقد أفصت ملاحظات الأفراد في البيئة الطبيعية إلى تأسيس متعبرات للدراسة بعد الإطلاع عني الواقع، ولم يفيد لباحثين أنفسهم لتصوراتهم السابقة عن هذه الأسر من الأقلبات وقداستمرت مقابلات الباحثين لأولياء الأمور لفترة تزيد عن ثلاثة أعوام تم فيها التركير على ملاحظة التفاعلات بينهم وبين معلمي المدرسة أثناء الاحتماعات المدرسية المتعلدة التي تم عقدها خلال هذه المده وقد حدد الباحثون حمس عصات لمشاركة أولياء الأمور من الأقليات هي الملاحظات المأحرة، جداول الاحتماعات عبر المرنة، الوقت المحدود للمؤتمرات الوالدية، الاهتهام الشديد بالمستبدات والأوراق بدلاً من اشتراك الوالدين الفعلي، استخدام مفردات وتراكيب لعوية من الصعب على الوالدين فهمها (وبمعني آحر يقوم الشخص المتخصص بقراءة التفارير. في حين يقوم الوالدين بالاستهاع فقط لفخيراء والمعلمين كمشاركين حسمي الإطلاع وأولياء الأمور كمستمعين سيبير) وفي النهاية أشار الباحثين إلى أن هذه العقبات بمرور الوقب نؤدي إن انحفاص قدرة الوالدين على المعاع عن أطفاهم.

بالإصافة إلى تلك العقبات المدرسية في سبيل تحقيق معاون فعال فإن أسر ابتلاميد دوى صعوبات التعلم تتحمل بعص المسؤوليات لإقامة تعاوب فعال مع العاملين في المدرسة، وقد تقشل بعض الأسر في النعامل الملائم مع هذا المحدى لبناء ميكانيرمات للتواصل الفعال وفي معاولة لفهم أفضل لما يمكن تسميته بالسلوكيات الخاطئة التي يقوم بمهارستها بعض الأسر التي لديها فود من دوى صعوبات التعلم، عرض " فابيك " فابيك " فإن بعض الأسر تتخذ للاستحابات الأسرية السلبية لصعوبة التعلم، وطبقاً لما أورده " فاليك " فإن بعض الأسر تتخذ موفقاً عدائماً تحاه المعلمين والمتخصصين وتسمح بمشاركة محدودة في ديناميات الأسرة، ولدلك ربا يعارض هؤلاء الوالدين بدل الحهود ابتدريسية لتي قد تأخذ بعضاً من وقتهم، مثل الواحب المدرسي الذي يجب عليهم مراجعته مع أصفاهم كل ليلة

وفي سياريو ثال ربها يصبح أحد الوالدين مدافعاً صريحاً عن الطفل ضد نظام المدرسه، وقد مقوم بدلك أحياناً حتى مع الوالد الآخر، وهذا الدفاع الموجه من حالت الوالد ربها يناصر الطفل أو الطفلة للسير في الطوق التي لا تفوده إلى تحقيق التواصل المعال سواء مع العاملين بالمدرسة أو مع الوالد الآخر، وهذا يمكن أن يؤدى بدوره إلى أن يبدى هذا لوالد الآخر مقاومة لأى أو لكن الافتراحات التي تقدمها المدرسة للتعلب على صعوبه التعلم التي يعامي منها الطفل كها أن هذه الأسر ربها بصبح تنظيماً يدور اهتهامه تقريباً حول مشكلات أحد الأطفال – أى لطفل دى صعوبة التعلم (Falik, 1995)، وقد يؤدى دلك إلى تأسد أحد الوالدين لوحود صعوبة تعلم بدى الطفل، في حن أن الوالد الآخر قد يكر وجود هذه الصعوبة

وفى سيماريو ثالث، قد تتقل الأسرة بشكل إرادى صعوبات التعلم الموجودة لدى طعلها، ولكنها قد تقاوم شكل سلى الافتراحات التى يعدمها المعلمون (Falik.1995)، ويبدو ذلك من حلال اعتقاد الوالدين أنه من حلال تقديم مساعدة ملائمة لطفلها فإذ كل شيء سيكون على مايرام

وفي سيباريو أخير، تتفاعل معض الأسر مع الشكوى الصرعة اللي تقدمها إدارة لمدرسه في شكل توصيات علاجية تدريسية على يد مهمى متحصص، وبكمها تفشل في تنفيذ هذه الاقتراحات أو في التقدم بطلبات للمساعدة (Falik,1995)، وبالطبع فإنه ممرور الموقت سيتحول هذا المعط من المقاومة الخفية إلى مقاومة ظاهرة ومرئية كملك المقاومة التي تطهر لدى الأسر التي تتحد مواقف عدائله والتي أشير إليها من قبل.

المتراتيجيات (مقترحة) لزيادة مشاركة الأسرة: Strategies to increase Family المتراتيجيات (مقترحة)

مع احتيال وجود هده السياريوهات السدية السابقة، فإنه يتعين على كل معلم تربية حاصة أن يسعى لإرالة هذه الحواجز والتخلص من هذه العقبات لتى تحول دون اشتراك الوالدين في التخطيط التربوي لطفلها. وقد اقترح كثير من الباحثين العديد من الاستراتيجيات لكى بقوم المربون باستخدامها لنيسير وزيادة مشركة الوالدين . Johnson, 1993 : 1995 (Harry et al 1995 ; Johnson وتقدم الدفذة الإيضاحية ٤-٦ محموعة من هذه الاستراتيجيات، وألب كمعلم مهمم بها يدور في حقل تخصصك بحب عليك أن محاول تنفيدها وتطبيقها كلها، أو أبي واحده صها، للمساعدة في بناء علاقة بعاون قوية مع أولياء أمور التلاميد الدين تقوم بالتدريس هم.

النافذة الإيشاحية: (١ -٦)

ارشادات تعليمية لزيادة تعلون الوالدين Teaching TIPS for increasing ارشادات تعليمية لزيادة تعلون الوالدين parental

- ١- أفم علاقة تواصل مع الوالدس في أسرع وقت محكى من بداية العام الدراسي، ويمكن الدء علاقة تواصل مع الوالدس في أسرع وقت محكى من بداية العام الدرحات التي يمصلها طعلهم، ويمحح في أدائها بديل الدرحات المرتفعة التي بحصل عليها فيها، وقد بكون ذلك مهم جداً ونصفة حاصة للوالدين الدين بكونوا من الأقليات (Voltz, 1994)
- ٢٠ كتب ملاحظات محتصرة للوالدين في المبرل لمدح عمل الطفل في أحوال كثيرة، وصع لمسك هدماً من كتابه عشر ملاحظات محتصرة على الأقل في كل أسبوع لأولياء الأمور على احتلافهم وتواصل معهم من حلال الواحدات المدرسية لطفلهم.
- ٣ ضع في اعتبارك حاجات الوالدين أثناء إعداد الجداول الخاصة باللقاءات معها؟ خطط لعقد احتماع في المساء لمقابلة أولياء الأمور الدين لا يستطبعون ترك عملهم والمحيء بشكل منظم للمدرسة بعد ساعات الدوام المدرسي حتى يمكن الالتقاء بهم (Harry et al. 1995) اتصل بأوبياء الأمور شخصياً وادعوهم لحضور لقاءات منظمة، وأتح لهم بلمرضة كي يعرفوا أبك تنظلع دائماً إلى الحوار معهم والالتقاء بهم
- ٤ بقدر الإمكال يجب أن تقابل الوالدين (الأب والأم) وتجنب العمل مع أحد الوالدين
 فقط، وبصفة حاصة في الحالات التي يبكر فيها أحد الوالدين و جود صعوبة نعيم
 لدى الطفل، أو أد المشكلات التي يو جهها الطقل ترتبط به
- ٥- وجه دائماً دعوة لأعصاء الأسرة المعتدة، في دعوانك لمقابلة أولياء الأمور، ففي العديد
 من الأسر وبصفة خاصة في أسر الأقليات يكون أعضاء الأسرة المعتده هم بأثيرات
 واصحة في دياميات الأسرة (1995، Harry et al).
- ١- وحه دعوة للوالدين للحضور في أي وقت إلى فصلك لمشاهدة طفلهم عندما يمكمهم
 دلك، فقد يؤدى باب المصل المسوح إلى تواصلات مفتوحة أيضاً

- ٧ نقش توقعات الوالدين حول السلوك الملائم داخل المصل، وتحقق من ما إذا كالت توقعاتهم تحتلف عن تلك التوقعات الموجودة د.حل المنزل، وكل مستعداً لتغيير توقعاتك إدا وحدت اختلافات رئيسية بينها وبين توقعات لوالدين، وبصفة حاصه إذا كانت هذه الاحتلافات حساسة ثقافياً بالنسبة لحاحث طلاب الأقلبان.
- ٨- حاول التحقق من مدى بكيف الأسره، إد أن وجود صعوبات التعلم بدى أحد أطفالها قد يؤثر على ديناميات الأسرة ككل (وبمعنى آحر الضغوط الوالدية المتزايدة، وابعلاقات مع الأشقاء . الح)، وإذا وجدت صعوبة فى ذلك، فعليك الحصول على التوصيات والدعم من جانب جماعة لدعم المحلى للأسر (انظر البافذة الإيضاحية (٤-٧).
- ٩- امتع وأحدر من استحدام لغة غير مفهومة، أو لغة منخصصة جدا أثناء إجراء المقابلات مع الوالدين. وإذ، كان من الصروري استخدام لغة فنية معقدة، عرف الوابدين دلك، وأطلب من المهيين المتخصصين الآحرين عمن ذبك أيضًا والالتزام به.
- ١٠ إذا ظهرت صعومات في الحهود التي تبذلها للتعاون مع الوالدين، أسأل متخصص
 آخر حول الاستراتيحمات الملائمة التي تساعدك في التغلب على هذه الصعومات،
 إدرام تعاومك في علاج الموقف.

ومن المضايا المهمة التي تتعين مناقشتها قضية الدفاع الأسرى عن الأطهال ذوى صعوبات التعلم، فبسبب مشاركة الكثير من أولياء الأمور تكوّد عدد من لمطهاب للدعوة لمدفاع عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأسرهم (Hammill,1993)، ومعظم هذه المظهات أسشت حديثاً، وبركز البعص منها بصورة كبيرة على انقصايا الولدية. ولنافدة الإيضاحية ٤ ٧ تقدم بعض المعنومات عن هذه المنظهات، وعناويتها، ومواقعها الالبكترونية. وأبت كمعلم قد نبدى عده في لتعرف على هذه المعلومات، وتشترك مع أولياء لأمور الذين يبدون اهتهاماً بأنشطة هذا النبط من المنظهات.

النافذة الإيضاحية (١-٧)

منظمات ومواقع الإنترنت للنوى معودات التعلم

ORGANIZATIONS AND WEBSITES FOR LEARNING DISABILITIES

 Learning Disabilities Association of America (LDA), 4156 Library Road Patisburgh, PA 15234 www.ldanatl.org

This organization, formed in 1963 has around \$0.000 members and concentrates mostly on parental concerns. This group has been a very effective advocacy group for children with learning disabilities (Hammill, 1993).

 Division for Learning Disabilities (DLD), 1920 Association Drive Restor, VA 27091 — www.leachingld.org

Thus group was formed in 1982 and has approximately 13 000 members. It is nade up predominantly of educators and researchers concerned with learning disabilities (Hammill 1993).

 Council for Learning Disabilities (Ct.D) PO Box 40303 Overland Park KS 66204 www.cldinternational org

This organization has about 4,000 members and attracts a large multidisciplinary membership of parents, psychologists, educators, and others (Hammilt 1993)

 International Dyslexia Association, 724 York Road, Baltimore MD 21204 www.interdys.org

This is the oldest of the organizations that are specifically concerned with learning disabilities. Both a medical and an educational emphasis are maintained in this organization (Hammill, 1993).

Children and Adults with Attention Deficit Disorders (CAADD), 499 NW 70th Ave.
 State 101 Plantation, FL 3347 www.chadd.org

This organization advocates for students with ADHD and coex sting disorders. 5 nee its founding in the late 1980s, membership has grown to over 20 000 persons worldwide

Research Websites

LD Online www.ldonline.org
National Center for Learning Disabilities. www.neld.org
www.brainconnection.com

منفس الفصل: Summary

قدم هذا الفصل عدداً وفيراً من المتعيرات المخلفة والمرتبطة إما بالمواتح الأكاديمية أو المواتح المحاديمية أو المواتح الاحتياعية الى تقدمها المدرسة للطلاب دوى صعوبات التعلم. وحدد أى من هده المتغيرات يكود له تأثيراً عنى تبك المواتح بحيث بصبح تأثيراها مبشراً على دمع هؤلاء التلاميد لأن النمو الاحتياعي بصفة حاصة، هو أحد أهداف أولياء الأمور والمربين الرئيسية حين يباقشون الدمع الشامل.

ومن بين متعيرات الشخصية يمكن القول أن مفهوم الدات هو أحد 'كثر المتعيرات التي تم قياسها وتقييمها وربها يعترص معص المعممين على تطبيق مقاييس مفهوم الذات ويتكرر ذلك ق مقاريرهم وخططهم التربوية الفردية للطلاب ذوى صعوبات النعلم. وبالرغم من أن وجهة الصبط، والمراح، والقنق، والشعور بالوحدة النهسية، والإكتثاب، ومحاولة الانتجار، تعتبر من المتعيرات التي لفتت الاشاه إليها وراد الاهم بها، إلا أنه من البادر حالياً القيام بقياسها وتقييمها، ودلك فيها عدا حالات القلى الذي قديتم قياسه وتفييمه كأحد لأبعاد الفرعية لمهوم المدت. وعلى أيه حال فإن البحث في هده المحالات سوف يستمر ويترايد، وقد نحد إحراءات قياس وتقييم هذه المتغيرات في النقارير والدراسات في المستقل، وأيضاً مسحداً أن هذه المتعيرات الشخصية لها تأثير كبير في ممو وتطور معهوم تقرير المصير لدى الأطهال دوى صعوبات التعلم.

وتستخدم مقاييس التقبل الاجماعي في قصول الدمج من حير لآخر ويشكل عرصي في عملية التعرف. ولاشك في أن المعلومات التي قدمت سابقا ستساعدك في فهم أماط من المعلومات التي تحتاج إليها وأيصًا فإد التقديرات السلوكية وتقديرات أخرى معينة قلا تمدما معلومات دات صلة عن وضع وحالة القريل. وعلى أية حال فإد هذه الإجراءات عبر شائعة الاستحدام في عملية التعرف، وإذا كاد لدبك الرعة في الحصول على معلومات حاصة بطفل معين فعليث أن تقوم بالتقدير السوسيومترى نفسك داحل القصل المدرسي.

كما أن لمتعرات الشخصية والاحتماعية توضح لن وترودنا بمعلومات ذات فائدة عطيمة حول لماذا يتعلم بعض الأطفال ولماذا لا تتعلم البعض الآخر، ويقوم العديد من المعلمين ببحث هذه المعلومات بشكل عير رسمي لأنها قد تؤثر عليه في كيفية قيامه بتنظيم مجموعات المدريس أو حاعات حصص النشاط. وقد أكدت المعلومات الخاصة بالمتغيرات الشخصية والاحتماعية أيضاً على الطرق والأساليب لتى قد تنتهجها مع أسرة الطفل دى صعوب التعلم لطلب دعم الأسرة للأهدف المعلمية، ولكل هذه الأسباب تعتبر المعلومات المخاصة بكافة هذه المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ دوى صعوبات النعلم معلومات ههمة ومفيدة بصوره كمرة.

وسوف تساعدك النقاط التائية في دراسة هذا الفصل:

١ – يوحد لدى كثير من التلاميد دوى صعوبات التعلم معهوم ذات منخفص في المواقف
لأكاديمية ودلك بالمقارنة بالتلاميذ لذين لايعانون من صحوبات انتعلم، وأيضاً يعانى التلاميد
الصغار دوى صعوبات التعلم من انخفاص في مفهوم الدات العام.

٢- يمبل البلاميد ذوو صعوبات التعلم إلى أن يكونوا خارجيين في وحهتهم للفسط على العكس من التلاميذ عير دوى صعوبات التعلم.

٣- أشارت معص النحوث المكر. إلى أن لنلاميذ ذوى صعومات التعدم قد يختلفون في

- المراح العام عن التلاميد الأحرين، وأيضاً يكون هؤلاء البلاميد أكثر قلقاً وإكتتاباً بالمقارنة بالتلاميد الأحرين العاديين الدين لا يعانون من صعوبات التعلم.
- ٤ ق العالب سيحتاج التلاميذ ذوى صعوبات التعدم إلى تلقى المساعده لتطوير مهارات الدفاع عن الدات
- ٥- لا يسم نقس الأطفال دوى صعوبات التعلم مثل التلاميذ الآحرين، على الرغم من أن فواداً معيين منهم قد يسم تقبلهم اجبهاعياً.
- ٦- لس واضحاً في الوقت الحالى لمادا يكون بعص التلاميد دوى صعوبات التعلم غير متقبلين احتماعياً، وبالرعم من دبك فإنه توجد بعض الأسباب المفترحة لذلك والتي تتراوح ما بين لتحصيل الأكاديمي استعصى إن ممارسة سلوكيات غير ملائمة احتماعياً.
- ٧- ينوقع أولياء أمور الأطفال دوى صعوبات التعلم أداء أقل من حانب أطفالهم فيها يتعلق بالتحصين الدرسي (المدرسي) والسلوك، وذلك في حال مقاربتهم بأولياء أمور الأطفال لعادس.

أسئلة وأنشطة: Questions and activities

- ١- كون محموعات صعيرة داحل فصلك، وألق نظرة على بعض حوسب البحث الذي أحراه " شارون قون " Sharon Vaughn في المحالات المرتبطة بصعوبات التعلم، وراجع مفهومه عن الكفاءة الاحماعية في دخل الفصل المدرسي.
- ٣- من خلال مركز المنهج الحاص بك، أحصل على مقاييس متعددة لفهوم الذات، وقارن بس هذه المهاييس من حيث تحديد أنهاط الدرجات الكلية والدرجات الفرعية التي يمكن الحصول عليها كل على حدة وباقش لكيفية التي ربها يستحدمها المعلم للحصول على معلومات عن الطفل دى صعوبة انتعلم من تطبق هذه المهاييس.
- ٣ وخه دعوة للأحصائي النفسى لمدرسي المحل للحصور نفصلك لمناقشة عملية فياس المعيرات الشخصية والاحتماعية، وتعرف على طريقة قياس وتقييم هذه المتعيرات لدى التلاميد ذوى صعوبات المعلم.
- ٤ ما هي أسباب بدرة المعلومات الحاصة بأشقاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟ هن يامكانك أن تعثر على دراسات قدمت بعنص المعلومات حول ذلك الموضوع؟
- صف الاستحامة لمتاسبة التي يحب أن يقوم بها المعلم تحاه الثلاميد الذين يهددون بالاستحار.
- حدد مكومات مفهوم تقرير المصير، وتاقش طوق تطوير المهارات التي يتصممها لدى طلالك

REFERENCES

- Al-Yagon, M., & Mikuimeer, M. (2004) Patterns of close relanonships and socio-emotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 19, 12-20.
- Bentchman, J. H., Wilson, B. Douglas, L., Young, A., & Adlaf, E. (2001) Substance use disorders in young adults with and without LD. Predictive and concurrent relationships. *Journal of Learning Disordities*, 34(4), 317–332.
- Bender, W. N. Bailey, D. B., Stuck, G. B., & Wyne, M. D. (1984) Relative peer status of learning disabled, educable mentally handicapped, low achieving, and normally achieving children. Child Study Journal, 13, 209-216.
- Bender W. N., Rosenkrans, C. B. & Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and surende among students with learning disabilities. Assessing the risk, Learning Disability Quarterly, 22, 143-156.
- Bender, W. N., & Wall, M. B. (1994). Social-emononal development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17, 323, 341
- Bjorck-Akesson, E., & Granfund, M. (1995). Parally involvement in assessment and intervention. Perceptions of professionals and parents in Sweden Exceptional Children. 61, 520-535.
- Blanchett, W.J. (2000), Sexual risk behaviors of young adults with LD and the need for HIV/AIDS education. Remedial and Special Education, 21(6), 136-346.
- Bryan, J. H., & Bryan, T. S. (1983) The social life of the tearning disabled youngster. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.). Current topics in learning disabilities, Vol. 1. Norwood, NJ. Ablex.
- Bryan, T. S., Donahue, M., Pearl, R., & Storm, C. (1981 Learning disabled children's conversational ska)— The "TV talk show." Learning Disability Quarterly, 4: 250-259
- Bryan, T., Burstein, K., & Engil C. (2004). The socialemotional side of learning disabilities. A sciencebased presentation of the state of life art. Learning Disability Quarterly, 27(1), 45-52.
- Carter, F. W., Lane, K. L. Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006) Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emonoral disturbance and learning disabilities. Exceptional Children 72(3, 333–346.
- Coaden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. Journal of Learning Disabilities. 34(4), 352–358.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., & Levy-Shiff, R. (2000) Stirmins gender and emotiona difficulty level

- Their effect on recognition of facial expressions of affect in children with and without LD *Journal of Learning Disabilities*, 33:5), 410-416.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities. Parental stress family functioning, and sibling self-concept. Journal of Learning Disabilities, 29, 280-286.
- Eisenman, L. T., & Chamberin, M. (2001). Implementing self-determination solivities. *Remedial and Special Education*, 22(3), 138–148.
- Ehas, M. J. (2004). The connection between socialemobonal learning and learning disabilities. Implications for intervention. Learning Disability Quarterly, 27(1), 53-63.
- Elksmin, L. K., & Elsknin, N. (2004). The social emotions side of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(1), 3-8.
- Falik, L. H. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability. A mediational perspective Journal of Learning Disabilities, 28, 335-341.
- Peagans, L. V., Mernweiter, A. M., & Haldans, D. (1991) Goodness of fit in the home. Its relationship to school behavior and achievement in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabili*ties, 24, 413-419.
- Gans. A.M. Kenny, M.C., & Chany D. L. (2004) Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Green R J (1990). Parmly communication and children's learning disabilities. Evidence for Cole's theory of interactivity. Journal of Learning Disabilities, 23-145-147.
- Hammer M R (2004). Using the self-advecacy siretegy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic* 39, 295-300.
- Haramill, D. D. (1993) A brief look at the learning Jis abilities movement in the United States, Journal of Learning Disabilities, 26, 295–310
- Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1998). Behavioral and emotional problems of students with tearning disabilities serious emotional distarbance or both conditions. *Journal of Learning Disabilities* 31, 327-338.
- Harry, B., Allen, N. & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance. African-American parents' involvement in special education. Excrptional Children, 61, 364–377.
- Huntington D. D. & Bender W.N. (1993), Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional web.

- being, depression, suicide. *Tournal of Learning Disabilities*, 20, 139–166.
- Johnson, R. L. (1993) Spressful family experiences and young children: How the classroom teacher can help. *Intervention in School and China*, 28(3), 165-171
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities. A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237.
- Kavale, K. A., & Mosters, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(1), 31–44.
- Keogh, B. K. (2003). Temperament in the classroom. Undergranding individual differences. Baltimore Brookes.
- Keogh, B. K. (1983) Individual differences in temperament A contributor to the personal-social and educational competence of learning disabled children in J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), Current topics in learning disabilities, Vol. I. Norwood, NJ: Ablex.
- Knight, D. (1999). Families of students with learning disabilities. In W. N. Bender (Ed.), Professional ismusic learning disabilities (pp. 263–306). Austin. TX, ProEd.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshutz, S. & Shalhav, S. (1999).
 LD, interpersonal enderstanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabili*nies, 32(3), 248–255.
- Lambert, N. M., & Hartsough, C. 5. (1998). Prospective study of tobacco smoking and substance dependencies among samples of ADHD and non-ADHD participants. Journal of Learning Disabilities, 31(6), 533-544.
- Lufé, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004) Test anxiety and 1ts effect on the personality of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27 (3), 176-184.
- Mang, J. W., Irvin, D. M., Reid, R., & Vasa, S. F. (1994).
 Prevalence and predictors of substance use: A comparison between adolescents with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27, 223-234.
- Mang, J. W. & Reid, R. (1994) The phenomenology of depression among students with and without learning disabilities. More survival than different Learning Disabilities Research and Practice 9(2), 91-103.
- Malian, I., & Nevas, A. (2002). A review of self-determination literature. Remedial and Special Education, 23(2), 68-75.
- Margalit, M., & Almough, K. (1991) Classroom behavtor and family climate in sudests with learning disabilities and hyperactive behavior *loamna of Learning Disabilities*, 24, 406–412.

- Margalit, M., & Levin-Aiyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. Learning Disability, Quarterly, 17, 297-310.
- Margalit, M., & Shulman. S. (1986). Autonomy pesceptrops and anxiety expressions of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 291-293.
- Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17: 537-529.
- Martin, S. S., Brady, M. P., & Kotarba, J. A. (1992). Families with chromoally 1.1 young children. The unsunkable family Remedial and Special Education, 13(2), 6-15.
- Martin J E, Van Dycke, J L, Christensen, W R, Greene, B A., Cardner, J E., & Lovett, D L (2006) Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based gractice. Exceptional Children. 72(3), 299-316
- Marun, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Garcner J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett D. I. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for sudent IEP meeting instruction. Exceptional Children 72(2), 187-200.
- McBride, H. E. A., & Siegel L. S. (1997). Learning disabilities and adorescent suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 10(6), 652-659.
- Meltzer, L., Rodin, B., Houser, R. F., & Periman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 31, 437-451.
- Molma, H. S. G., & Petham, W. E. (2001). Substance use, substance abuse, and LD among adolescents with a childhood history of ADHD. Journal of Learning Disabilities, 34(4), 333–342.
- Meranogstar M. E., Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? Exceptional Children, 62, 249–260.
- Most, T. & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual and auditory visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationship to social skills. Learning Disabilities Research and Procince 19(1), 171–178.
- Newcomer, P. L., Barenbaum, E. & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 3(1), 27-39.
- Ochoa, S. H. & Palmer, D. J. (1991). A sociometric analysis of between group differences and within-group

- status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. Learning Disability Quarterly, 14, 208-218.
- Paliadino, P., Poli P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000) The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities' Support of Borkowski's model. Learning Disabilities Research and Practice, 15(3), 142-148.
- Pavri, S., & Monda Amaya, L. M. 2000; Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms. Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. Learning Disabilities Research and Practice, 15(1), 22-33.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. M. (2001). Social support in incurrive schools. Student and teacher perspectives. Exceptional Children, 67(1), 391–411.
- Peari, R., & Bryan, T. (1992). Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilines* 25, 582-597.
- Peck, M. L. (1985) Crisis intervention treatment with chromically and acute y suicidal adolescents. In M. Peck, N. Farbelow, & R. Litman (Eds.), Youth saicide (pp. 1-31). New York: Springer-Verlag.
- Piers, E. V. (1984) Piers Harris Children's Self-Concept Scale revised manual. Los Angeles: Western Psychological Services
- Price, L. A., Wolensky, D., & Malligan, R. (2002) Self-determination in action in the classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 109–116.
- Pullis, M. E. (1985). LD students' temperament characteristics and their impact on decisions by resource and mainstream teachers. Learning Disability Quarterly, 8, 109-121.
- Ring, M. M. & Reetz, ... (2000) Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Province, 15(1), 34–42.
- Rosenthal, I (1992). Counseling the learning disabled late adolescent and adult. A self-psychology perspective. Learning Disabilities Research and Practice, 7, 217, 225.
- Rothman, H. W., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept, and social support Learning Disability Quarterly, 18, 203-212.
- Saborne, E. I. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and condisabled. Learning Disability Quarterly 12, 268-279.
- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. Learning Disability Quarterly, 9, 55-60.
- Schunk D.H. (1985) Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning dis-

- abled children. Journal of Special Education, 19, 307-316
- Settle, S. A., & Milich, R. (1999). Social persistence for lowing failure in boys and girls with LD. Journal of Learning Disabilities, 32, 201-212.
- Sharma, G (2004) A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their non-learning disability disability Quarterly, 27 (3), 127–140
- Swanson, S. & Howell, C. (1990). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavioral disorders. Exceptional Children. 62, 189–397.
- Tegtasi, H., Cohn, A., & Meshbesher N. (2004). Temperament and learning disability. Learning Disability. Quarterly, 27(1), 9-20.
- Tes., D. W., Fowler C. H., Brewer, D. M., & Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. Except ona. Children, 72(1), 101-12.
- Fest, D. W., Mason, C., Hughes, C.: Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in and vidua ized education program meetings. Exceptional Children, 70(4), 391–412.
- Vaughn S Elbaum, B E., Schumm, J S & Hughes M T (1998) Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31 428–436.
- Vaughn, S., & Haager, D. (494) Social competence as a multifaceted construct. How do students with learning disabilities face? Learning Disability Quarterly, 17, 253–267.
- Vaughn, S., & La Greca, A. (1993) Social ski ls iraining Why, who, what, how? In W. N. Bender (Ed.), Learning disabilities: Best practices for professionals. Boston Andover Medical Publishers.
- Vaughn, S., Le Greca, A. M. & Kuttler, A. F. 1999). The why, who and how of social skills. In W. N. Bender (Ed.). Professional issues in tearning disabilities (pp. 187-218. Aust n. TX. ProEd.
- Vaughn, S. McIn.osh R. & Spencer-Rowe J. (199)
 Peer rejection is a stubborn thing Increasing peer acceptance of rejected students with teaming disabilities. Learning Disabilities Research and Fractice 6, 82-88.
- Voltz D. L. (1994) Developing collaborative parentieacher relationships with culturally diverse parents. Intervention in School and Chini. 29(5), 288–29.
- Waggoner K., & Wi gosh, L. (1990). Concerns of immties of children with learning disabilities. *Journal* of Learning Disabilities, 23, 97-98
- Wahmeyer, M. L., Field S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004) Self-determination and student in

- volvement in standards based reform. Exceptional Children, 70(4), 413-425
- Weinberg, N. Z. (2001) Risk factors for adolescent substance abuse. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 243–251.
- Wiener, J. (2004) Do pee, relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? Learning Disability Quarterly, 27(1), 23-30.
- Whitney-Thomas, J., & Moloney M. (2001). "Who J Amand What I Want". Adolescents' self-definition and struggles. Exceptional Children. 67(3): 375–390.
- Wright-Stawderman, C., Landsey, P. Navarette, L., & Flippo J. R. (1996). Depression in students with disabilities. Recognition and americant of state gres. Intervention in School and Clinic, 31(5), 261-275.
- Wright-Stawderman C. & Walson, B. (1992). The prevaience of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabili*ries, 25, 258–264.

الفصل الخامس



تقييم صعوبات التعلم

عتاصر القصل:

- _مقلمة.
- -الأفراض الرئيسية للتقييم.
- -التقييم من أجل قرارات الاستحقاق.
 - العمليات النفسية.
 - قياس وتقييم الذكاء.
- -اختبارات الإدراك البصري، والإدراك البصري الحركى.
 - د تقييمات عمليات السمع واللغة.
 - -اختبار العملية المعدل.
 - ككات النباعد (معايير التباين)
 - تناعد (تباينات) الدرجة الميارية.
 - -التباعد المبني على جداول الانحدار
 - _فقرة (أو محك) الاستبعاد.
 - ماستبعاد وجود التخلف العقلي
 - استبعاد وجود الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.
 - استبعاد وجود مشكلات طبية.
- استبعاد الأفراد ذوى الظروف الثقافية، والبيئية والاقتصادية غير الملاتمة.
 - استبعاد التلاميذ منخفضي التحصيل

- استبعاد التلاميذ ذوى قصور الابتياه للصحوب بالنشاط الزائد.
 - الاستجابة للتدخل.
 - نهادج لتقارير الاستحقاق
 - ـ تقرير نقييم الفريق النفسي التربوي
 - ـ تقويم الاستشاري النربوي.
 - لنبوع الثقاق وقرارات الاستحقاق.
 - التقييم من أجل الندريس.
 - اختيارات التحصيل معيارية المرجع.
 - _ لتقارير القائمة على الملاحظة.
 - لاختبارات محكية الرجع.
 - التقييم المبي على المنهج.
 - تفسير الرسومات البيانية المتعلقة بالتقييم المبي على المنهج.
 - عارسات التقييم داخل انفصل
 - ممارسات التقييم المبتكرة.
 - تقييم البورتموليو.
 - ـ النقسم المبني على حانب القوة
 - تضايا أخرى في التقييم
 - -خلاصة.
 - _أسئلة وأنشطة
 - مراجع القصل الخامس.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- ١ وصف تقرير استحقاق التقييم الدي ينى عنى محك التباعد بين القدرة العقلية العامة ومستوى التحصيل.
 - ٢- وصف إحراء تقبيم الاستجابة بريامح التدخر العلاحي (RTI).
 - ٣- مراجعة تقرير فريق دراسة حالة العفل لتحديد النوع الأساسي لمنطور التقويم.
 - ٤- التعرف على أبواع معلومات التقييم اللازمة لقرارات الاستحقاق وقرارات البدريس
 - ٥- شرح نمودج لتحليل المهمة كآداة للتقييم داحل الفصل الدرسي
- حصر أنواع العمل اليومي التي بحب أن تستحدم كتفييهات عير رسمية في اجتهاعات فريق در سة حاله الطفل.

٧- وصف كيفية نقديس النباعبد بين القيدره العقلية العامة ومستوى المحصيل بالاقتراد مع إحراء الاستجابة لبرنامج الندجل العلاجي كأساس لقرار الاستحقاق.

الكلمات المقتاحية:

لنقييم الواقعي احسار الدكاء تباعد لدرجة المعيارية. بقييم البوريموليوء اشاعد المسي على الالحدار الاستحقاق لتقييم الديمامي الاستحابه للتدحي (RTI) الخطه التربويه الموديه الاستشاري لة بوي لتقييم المسي على حوانب لقوة التقييم المبنى عن المهج الاحتبارات معيارية المرجع حتارات لحد الأدبى للكهاءة حتارات محكية المرجع ممياس وكسلر للدكاء الطبعة الثائة تمرير ما قبل الإحالة امشاريه الاحسار الفرعي تحليل المهمد. تحدوالحطأ الشاعد

مقدمة

يُعد الهدف الرئيسي هذا العصل هو تقديم بدائل أو حيارات التقييم لمحتلفة المستحدمة حالياً مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ويتم عرص ذلك من حلال سبق المعلومات لتي قدمت في تقارير دراسة الحالة، والناريخ، ووجهات النظر أو منظورات صعوبات التعلم، فقد تكررت في مراجع كثيره؛ الإشارة إلى تقارير دراسة الحالة، ووجهات النظر المحتلفة عن صعوبات النعلم والتي سبقت مناقشتها في العصل الأول، كما تكررت بهادح الخطط التربوية الفردية أيصا في ملاحق هذه المراجع، علاوة على دلك في هذا الفصل الذي يدور موضوعه عن النقييم يهدف إلى تقديم حبرة كلية بجعل فهمك – كمعدم – لمحال صعوبات لتعدم فهما متصلاً، كما تجعلك تتعرف على وجهات اسفر وإجراءات لنقييم المخلفة بمعاها الشامل، وربها يكول هذا الفصل معيداً أيضا في استرجاع المعلومات التي سقت قرائتها في الفصول السائقة من هذا الكتاب.

الأغراض الرئيسية للتقييم: Broad purposes of assessment

يستخدم التقييم في مبدان التربية الخاصة للعديد من الأسباب:

فأولاً وقس كل شئ يمكن القول أن التقييم من الساحية التاريخية أحد الصوق التي تضمن مصالح الطفل (عن لحمة الارتقاء بالتربة الحاصة، ٢٠٠١، واللحنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، ٢٠٠٥ Commission For Excellence in Special Education, 2001, NJCLD, ٢٠٠٥ على سبيل المثال، في السنوات المبكرة للمصم المدرسية التي يوحد بها قصول للطلاب المتأخرين عقلياً، إذا أصبح الطفل الحاص مُشكلاً ولا يكمل تكليفات الواحب المنزلي، ربيا يقوم

المعلم مقل الطفل من العصل، وإحدى الطرق الملائمة لإنجاز هذا هو يبعاد الطفل إلى فصل المربية الحاصة، حنى لو لم يكن الطفل متأخراً عقلياً. ونذلك يعد تطبق اختبار الذكاء مصورة فردية إحدى الطرق التي يمكن من حلالها حماية الطفل من أنواع أخرى من الإساءة يمكن أن يتعرض ها

ثابياً: هناك حاحة من جانب لمدارس للنعرف عن الأطفال الذين يجاحون إلى مساعدة ممكرة (Fuchs & Fuchs, 2006)، فالكثير من التلاميذ يرسبون في امتحانات الفصول الدراسية أو الصفوف، ولكن ليس كل طفل يرسب يُصف على أنه دي صعوبة في التعلم ،Commission) (2001، فالفشل محدث لعدد من الأسباب الأحرى منها الخلل في المنزل الذي يترتب عليه عدم إكال تكلمات الواحب المنزلي، وتوضوح يمكن القول أن المدارس في حاحة إلى بعض الآليات التي تمكنه من فحص الأطفال بشكن منتظم وتحديد أي الأطفال يكون فشلهم كنتنجة لصعوبات التعلم، لذلك فإن السب الرئيسي للتقييم على المستوى الفردي هو الحاجة إلى توثيق استحقاق الطفل الحاص وتحديد أبواع حدمات التربية الخاصة المقدمة له بواسطة المدارس

ثالثاً: هناك سب آحر بلتفييم هو الحاجة إلى معرفة لمستويات الفعية للأداء في مهام العصل المحتلفة شكل جيد، من أجل تقديم الخطة لتربوية الفردية (Commission, 2001)، وهذه الحاجة تقودنا إلى التأكيد على أهمية التفسيم المنى على المنهج، فكثير من البحوث والدراسات الحابية في التقييم بوجهت بحو التعييم من أجل التدريس (Jones, 2001) والمعلم أسبوعياً أو في وتقريباً، حميع هذه البحوث أثبتت فاعية التقييمات الدورية التي يقوم بها المعلم أسبوعياً أو في مسصف الأسبوع أو يومياً (Jones, 2001; Fuchs & Fuchs, 2005) وقد باقش المنظرون عمليات التقييم في ميدان التربية الحاصة، وأوصحوا أن التقييم يصبح أكثر فاعلية عدما يتم بصورة فردية، بدلك تحب مقارنة أداء المطفل من حلال قائمة محددة بمحك أو أهداف سلوكية بمعروبة ما تمكن منه الطفل، بدلاً من الدرجة العشوائية أو الاعتباطية التي تقودنا إلى الحياعة بلعبارية للأطفال في هذا الاختبار الخاص (NJCLD, 2005)، وبناء على دلك يمكن القول أن و لاستحابة للمدريس لاقت تأكيداً متزايداً من قبل المحوث والدرسات، وقبل مناقشة هذه مفهيم مثل نظيق التعرف على التلاميد دوى صعرات التعلم السبكومتري Assessment وكيونات التعلم

التقييم من أجل قرارات الاستعقاق: Assessment for Eligibility Decisions

كها تين من ساقشة التعريفات، والفقرة الحالية لفانون تربية الأفراد المعافين (IDEA, 2004) Individuals with Disabilities Education Act، فإن تحديد ما إذا كان الطفل لذيه صعوبة في تعلم أحد المهام أو لا يجد صعوبة في تعلمها يعد أمراً صعباً في الوقت الراهن (Commission) الصعوبة على دلك فإنه من الصعوبة وساء على دلك فإنه من الصعوبة بمكان كبير تحديد لطريقة لعصلى للتعرف على الأطعال أو المراهقان دوي صعوبات التعلم، وبها أن هماك تغيراً أساسياً في الكيفية التي يتم ب تحديد التلاميد دوي صعوبات التعلم فإنه من المتوقع أن يحدث ذلك في السنوات القادمه، وفي عضون دلك يحب أن تتضمن وتعي معطم الماحي الملائمة كل من إجراءات الاستحقاق الجديدة بالإضافة إلى إجراءات الاستحقاق البي تطبق حالياً وعنى مطاق واسع لتحديد صعوبات التعلم.

وفي الوقت الراهن، من المحتمل أن سعرص المعلمون الحدد في المجال لأكثر إجراءات الاستحقاق تقليدية في تحديد صعوبات المعدم، وكذلك إحراءات الاستجابة للمدحل المي طورت حالمًا، وفي الأحراء ابتالية، يعرض المص في الحزاء الأول منه لأكثر حراءت تغييم الاستحقاق تقليدية كها في الشكل ٥-١، ومن ثم مناقشة إحراءات الاستجابة لمتدخل.

| القياسات والتقييهات الشائعة | مكومات تعريف صعوبات التعلم |
|--|---|
| مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة). | ١- مشكلة المعالجة النمسية. |
| · مقامل ستانمور د سنبه | واس معام لـــــــــــــــــــــــــــــــــ |
| احتبار وودكوك حونسون. | (در جـــه الاختـــارات العـــرعيه/ - |
| · طارية كومهان لتقييم الأطفال. | احانب اللفظي) |
| (K – ABC) | قبصور الأداء/ احتمارات إعدة التحميع |
| | المرعية |
| بدر جشطلت. | الإدراك البصري/ البصري - لحركي |
| احتمار وودكوك – جونسون. | - |
| مقياس وكسلر للدكاء (الطبعة الثالثة). | - |
| | |
| احتيار بمو وتطور اللغة. | الإدراك لسمعي/ النعوي |
| احتبار وودكوك حونسون. | - |
| مقياس وكسير للدكاء (الطبعة الثالثة). | - |
| احتمار وودكوك – حونسون | ۲- التاعد |
| مقياس وكسنر للدكاء (الطبعة الثالثة). | الاختلاف بين الشحص وذاته. |
| | (الفروق داحل الفرد نفسه). |
| مقياس وكسبر للدكاء (الطبعة الثالثة). | الساعد بسين القدرة العقلية العامسة |
| حتبار وودكوك - حوبسون | ومسوى المحصيل |

| اخسار بيبودي المعدل لتحصيل | | | |
|-------------------------------|---|-------------------------------------|----|
| الأوراد. | | | |
| احبار اللعة المكتربة. | | | |
| بطارية كوفيان لتقييم الأطفال. | - | | |
| (K ABC) | | | |
| اختمار ات الدكاء. | - | فعسرة أو سند الاستمعاد. | -٣ |
| الملاحطات دحل بيئة الفصل. | - | (الاستثناء من صعوبة التعلم) | |
| تقدير،ت المعلم لسلوك. | - | التحلف العملي. | - |
| تقديرات القياس الاجتماعي | - | الاضطرابات السلوكية. | - |
| الفحص الطبي. | - | الصعوبة العقلية | - |
| فحص السجلات المدرسيه | _ | العـــوامل النقافــية / البينـــية/ | - |
| ماريح التحسن في الكلام | - | الاقتصادية | |

شكل ٥ - ١ التقييم من أجل الاستحقاق:

العمليات النفسية : Psychological Processes

بقصد به مكومات العمليات المفسية المتصمنة في امتعريف والني تركر على أماط قصور الفدرة التي قد تعوف عملية التعلم، ومناء على دلك، فإن العديد من اخبارات الإدراك السمعي و لإدراك المصري أو التحكم الحركى يمكن أن تصبف تحت هذا المكود (الحنب)، كما أن استخدام احتبارات الدكاء من أجل محديد القصور أو اللاتوازد المائي في العمليات المفسية يعد أيضا صريقة فعالة لتقييم وقياس حوانب العمليات النصبية التي نصمنها التعريف

قياس وتقييم الذكاء:

و لوقت الراهن، يُعد مقياس وكسلر لذكاء الأطمال الطبعة الثائنة (WISC – III) من أكثر طرق وأدوات الفياس والتقبيم استخداماً في قياس دكاء الأطفال دوي صعوبات التعلم، ومن الاختيارات الأحرى شائعة الاستخدام والتي تنصمن بداخله جرء حاص بالقدرات لمعرفية بعارية وودكرك حونسون النفس تربوية، ومقياس استانفورد بيبه لمدكاء، وبطارية كوفهان لتعبيم الأطفال.

وبعد استخدام اختبارات الدكاء من أحل التعرف على لقصور في العمليات النفسية الرئيسية محاولة قديمة. وترجع أصول هذه الحهود إلى مفهوم اللاتوازن النهائي، الذي يقصد به اسهادج عير الملائمة من النمو ويمكن فهم اللانوارن النهائي على نحو أفضل بأن نضرت مثلاً معروفاً في محال النمو،فمثلاً الطالب الذي يكون توطيف قدر ته مساوياً لمستوى الصف في

الحساب، بيد أن لديه المحفاص ملحوط عن مستوى الصف في القراءة، في هذه الحالة يمكن القول أن اللاتوارن البهائي سوف يطهر عند المقاربة بين الدرجاب الأكاديمية للطالب في هذه المواد الدراسية.

ولذلك نحد أن معظم الافتراحات ترى أن تفييم اللاتوازد المي تي يكود من خلال استحدام أحد احسارات الذكاء المقسة التي سبقت الإشارة إليها، مثل الاحتيارات الفرعية لاخييار وكسلر بدكاء الأطفال الطبعة الثانثة (Wechsler, 1991) والتي يمكن أن تستخدم من أجل حساب الدرجة الكلية للذكاء العام، وأيضاً يمكن أن تستخدم هذه الاحتيارات الفرعية لحساب نوعين مختلفين من الدرحات هما الدكاء اللفظي و لدكاء الأدائي، فنسبة الدكاء اللفظية تمثل اللغة المنية على التعلم، بيما تمثل سبة الدكاء اللفورة على سبح التعلم، بيما تمثل سبة الدكاء الأدائية التعسير البصري، والتركيب، والقدرة على سبح التصميرات (الأشكال)، فإذا كانت هاتان الدرحتان بينها تباعد كبير يحدث اللاتوازن المائي، وعلى ضوء دلك من المحتمل أن يصنف الطالب على أنه من صمن دوى صعوبات التعلم، بينها داكان الفرق بين نسبة الذكاء اللفطية ونسبة الدكاء الأدانية صئين فإن مفهوم اللاتوازن المائي، يكون ليس له وجود عبد منافشة النقارير المتعلقة بالقياسات والتقييات ، (Commission) يكون ليس له وجود عبد منافشة النقارير المتعلقة بالقياسات والتقييات ، (2001, Siege, 1999)

وهناك تصور آحر لمفهوم للاتوازن الهائى يتضمن تحليل لدرحات انتشارية الاختبار لموعي، أو الكيفية التي تجمعت بها درحات قياس معامل الذكاء (Watkins, 1996) فإدا كان معدل درحات لاحبار العرعي للطالب مرتفع بدرحة عبر عادية، فإن هذا يشير إلى اللاتوازن في الدمو المعرفي العادي، ومع دلك تجد أن العديد من البحثين والمنظرين لديهم بشكل دائم تساؤل عن ملاءمة هذه الأنواع من التقديرات (Watkins, 1996)، ومثل مفهوم اللاتوازن المهائي الذي تم وصفه مذ قلبل، يعد معهوم محى انتشارية الاحتبار الفرعي أبضاً معهوم غير مقع، لذلك يجاول الكثير من المهارسين في المجال فهم المرر من وراء ستخدام الاختبار الفرعي في وصف صعوبات التعلم، كما أنك قد نجد مثل هذا المرر في تفارير الفياس والتقييم الموعة حتى اليوم، لذلك يجب أن تكون على وعي بهذا المنطق، وعدم ثنات المرر النظري المفرى المني علمه.

اختبارات الإدراك البصري، والإدراك البصري الحركي:

Visual-perceptual and visual-motor tests

يُعد احتيار بيدر حشطت للإدراك البصري الحركي والاختيارات الماثية لتكامل البصري الحركي من أكثر اختيارات الإدراك البصري، والبصري الحركي استخداماً اليوم، وعلى الرعم من أن كثيراً من احتيارات الذكاء تنصمن بعص الاختيارات الفرعية التي تقيس جوانب الإدراك البصرية في نشتها، إلا أن احتيارات ومدييس الذكاء لا تتصمن لحوانب العامة لهذه الاحتيارات ودلك لأن احتيارات ومفاسس الدكاء – هي الأحرى - تعيس أشياء أحرى عبر

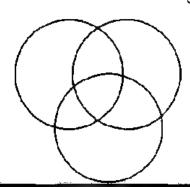
الإدراك البصري والأداء الحركي، وبصورة أساسية فإد الاختبارات والمفاييس الي سبقت الإشارة إليها تشمل فقط الإدراك لبصري والاستجابات الحركية لهذه الإدراكات، كما أن مفردات وبنود الاختبار بصورة عامة تشمل نسخ التصميهات الهندسية المختلفة بترئيب معين من أجل تقييم القدرة على الإدراك بالشكل الملائم بالإصافة إلى إبتاح المعلومات. وربها تتضمن أيضاً مشكلات التمييز بين الشكل والأرصية، والعكس. وتعدم النافذة الإيضاحية ٥ – ١ اثناد من مفردات الاحتبارات النهائية بلتكامل البصري الحركي. وهذه الاحتبارات بصورة عامة عادرجة منحفضة من حيث الشات، وهذا السب أوصت بعض السلطات بعدم استحدام هذا المعط من أنهاط لقياس والتقييم (Council for Learning Disabilities, 1987) وتتبحة لدلك أصبحت هذه الاختبارات أقل استخداماً في قياس وتقييم الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

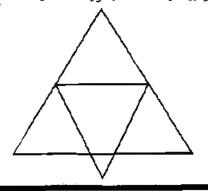
النافئة الإيضاحية ٥ -١

عينة من بنود اختبارات الإدراك العركى:

Sample Items from perceptual- motor tests

تُعيم كثير من احتبارات الإدراك النصري قدرة الطالب على الإدراك البصري بلتصميم المدسي والقدرة على سنح هذا لتصميم، ويستحدم كل من اختبار بندر حشطلت البصري الحركي، والاحتبارات النهائية للتكامل النصري الحركي , جراءات التقييم هذه، والافتراض الأسسي وراء هذه الاختبارات يكمن في لاعتقاد بأن مشكلات عكس الحروف وانكلهات يمكن تحديدها من حلال هذه الاحتبارات. لاحظ المهام التي توجد في الشكلير التاليين ولاحظ لبشابه الكبير بيمها والذي يعكس الميرات البصرية، فهذه المعردات تمثل عمة من المهام التي توجد في احبارات الإدراك البصري، وبصورة عامة، فإن الطائب يجب أن يستح عدداً من هذه التصميهات والمصحيح يعطى درجة للطائب بناء على جودة نسح (الخطوط المتوازية، والمقاطعة، والزوانا الصحيحة .. اللخ).





تقييمات عمليات السمع واللغة:

Auditory and Language Processes Assessments

من الناحية التاريخية، يعد احتبار إبينوى للقدرة النفس لعوية The Peabody واحتبار إبينوى المصور لتقدير الحصيلة اللعوية Psycholinguistic Ability (Picture Vocabulary Test) للتميير لسمعي من الأدوات واسعة الاستحدام في نقييم عمليات السمع واللعة. إصافة إلى ذلك فقد أكدت النحوث والدراسات الساكرة على وحود كثير من نفس الأبهاط من مشكلات الثنات هذه الأدوات مثل أدواب الإدراك البصري (Council for Learning Disabilities, 1987) كما يوحد نفس الشك المتعلق باحتبارات الإدراك السمري، فمثلاً بتساءل كثير من المتخصصين اليوم عن حدوى استخدام أدوات التقييم هذه، ومع ذلك نحد أن الكثير من أحصائي الكلام ومعلمي صعوبات التعلم يستحدمون جواب محتلفة من هذه الاختبارات في نفييم اللعة المتداولة ويدعموا تلك التقييمات من لملاحظات داخل بيئة الفصل، وتسحيل عبات من لعة الأطفال.

وكثير من أدوات القباس التي تم تطويرها حالياً صممت من أحل تقييم التوظيف اللغوي، مش احسرات نمو اللغة، والتي تعد سخنها الأولى أو الوسطى من أكثر الأدوات شاتعة الاستحدام في تمييم اللغة في الوقت الراهن، وكذلك التقسيات المستخدمة حالباً والتي وضعها ويج Wiig (قائمة دعنا لتحدث للأطهال والمراهقين) والتي صممت لنقييم اللغة، وتلقى هذه التقييمات قبولاً أكبر من خلال وجهة نظر التقييم التقني في حال مفارشها بالتقييمات التي استحدمت منكواً

والكثير من احتبارات الدكاء تتصمى أقساماً أو اختبارات فرعية تقدم معلومات عن القدرة اللفظية واللغة الاستقبالية أو التعبيرية، وبناء على ذلك فإن معظم استحصصين الذين يجتاحون هذا لوع من المعلومات اليوم يستحدمون الدرحة اللقطية لأحد احتبارات الذكاء المستحدمة شكن متواثر

اختبار المبلية المدل: Process Testing Revisited

لهذ ممت وتطورت عمليات قياس وتفييم العمليات النفسية الأساسية أو قصور العدرة من حلال الافتراصات الطبية الباكرة في حقل صعوبات التعلم، ولقد أنتج كل من الباحثين في الإدراك الحركي، والباحثين في البغة مؤجراً تقييهات تبدو أقل تفيية وأكثر ملاءمة للأعراض النربوية (ysseldyke, 1983) وحاليا أصبح استخدام تقييهات معاملات الدكاء المقسه أمراً

مألوهاً في توثيق وقياس هذه العمليات النفسية (Commission, 2001) إضافة إلى دلك فإنه في تقييم معص الجواب أصبحت التقييهات الأكثر حداثة هي أكثر قبولاً وتطوراً من الباحية التقنية

وسحى كمتخصصين، سوف يتحمل كل واحد ما مسؤوليات تخاذ القرار بشأن نقييم العمليات النفسية أو أوجه قصور القدرة، وعلى سبس المثال يجب أن تكول كتدميذ على وعلى ما يتعلق بمدقشة استخدم هذه الاختبارات، أما كمعلم أو (معلم في المستقبر) بجب أن تدرك وحهات النظر المحتلفة التي تتعلق بهده الاختبارات إذا كان هذا عكناً، سمعنى هل أنت تستخدم هذه الاحتبارات كعضو في فريق؟ وهل يساعدك استخدام هذه الاختبارات في اتحاذ القرارات النربوية ؟ وما هي النقييات الإصافية الصرورية لتدعيم نتاتج التقييم في هذه المجالات ؟ فكل هذه النساؤلات لم نجد لها إجابة حتى الآن، وربا تكون الاستراتيجية الأفصل – في الوقت الحاضر – هي ماقشة هذه اهموم مع مدير التربية الخاصة في منطقتك التعليمية من أجل إيجاد مناطير محلية أو حاصة بالولاية فيها يتعلى باستخدام هذه الأدوات، كها أنه بالإضافة إلى هذه النقطة، يجب أن محدد بدقة، أن من الناحية التفنية يبدو أن قباس وتعييم العمليات النفسية الأساسية عير ممكناً سيكومترباً، ويرجع دلك إلى الخفاص ثبات وصدق معطم هذه الأدوات وتلك المقاييس (CLD, 1987).

معكات التباهد (معايير التباين): Discrepancy Criteria

الاعتقاد بأن الأطمال ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات في المواد الدراسية يطلق عليه مفهوم الندعد – بمعنى – هل يستطيع المعلم ترويد الطفل الذي لا يستطيع الوصول إلى مستوى فدرانه ببرنامج خاص أو أكثر – في المصل الدراسي العام بدون إحراء أي تعديلات علي بيئة هذا الفصل ؟ لذلك فإن مفهوم التباعد يحاول بشكل حوهري وحسب؛ أن يثبت أن الطفل يحتاج إلى بعص أبواع المساعدة الإصافية

إصافة إلى ذلك فإنه مع فشل قباسات وتقييهات العمليات النفسية، يصبح عنصر التباعد هو المدافع الوحيد عن الحوانب الإجرائية لتعريف، وبناءً على ذلك فإن العديد من الولايات في لوقت الراهن يستعمل سنحاً معدلة من هذا المفهوم، ويعتمد المهارسين علي هذا الحانب من لتعريف أكثر من الاعتهاد على مقاييس العمليات النفسية أثناء مرحلة التقييم من أحل الاستحقاق

هالتناعد بين القدرة العقلبه ومستوى التحصيل يعنى أن الطفن لديه قصوراً كبيراً في بعض
 حواسب التحصيل المدرسي مقارنة بقدرته الحقيقية، وهدا المفهوم تم تعديله أكثر من أربع مرات
 على الأقل – في العشرين سنة الماضية، رعم ذلك فإنه يوجد حانمان اثنين من هذا المفهوم

يرتبطان مباشرة بمعلوماتنا المتاحة في الوقت الراهل (Commission, 2001) وتوصيح النافدة الإيضاحية ٥ – ٢ التطور التاريخي لهذا المفهوم.

الناقدة الإيشاحية ٥ – ٢

سيغ أو أشكال التباهد Discrepancy Formulas

يوحد أربعة أنهاط رئيسية للتباعد بن القدره العقلية ومستوى التحصيل تم حصرها على اللحو التالي.

- ۱- أن بعض المهارسين بدأ في حساب التباعد بين الوضع الصفي ومستوى التحصيل من خلال طرح الثنى (مستوى التحصيل) من الأول (الوضع الصفي)، وهذا الإجراء يرى أن طفل الصف الخامس الذي يقرأ بمستوى طفل الصف الثاني يجب أن يكون دو صعوبة
- ٣- الصبعة لمطورة لنقدير لباعد، حيث لم يصع الإجراء السابق في الاعتبار مستوى دكاء الطفل، فقد طور العديد من الباحثين صبيع تركز على هذا الأمر أعنى مستوى دكاء الطفل، ويقوم هذه الصبغ عادة على حساب التحصيل المتوقع بالاعتباد على سبة الدكاء والوضع الصفى، ثم مقاربته بالتحصيل الععلى من أحن تحديد لتباعد.
- ٣- حساب الدرحة المعيارية التي طورت فيها بعد، فالصبخ التي وصفت سابقاً، تعتمد بصورة عامه على المعالجة لحسابية لدرحات الصف المكافئ (مثر ٣٠٥ في القراءة)، وحساب مثل هذه الصبع عبر ملائم من الناحية الحسابية، لأن الانحراف المعياري يحتلف باحتلاف درحات الصف المكافئ، وبناءً على ذلك ثم تطوير مفهوم الدرحات المعيارية المقاربة، فعدما يريد المهارسين الحصول على درجات الذكاء ودرجة التحصيل فإنهم يعتمدوا على اختبارات لها بفس المتوسط والانحراف المعياري، وهده الدرحات مكن مقارنتها حسابياً
- ٤- حدول درجة الانحدار الذي تم تطويره نناءً على إحراء الدرجة المعبارية، فطبقاً لعلم الإحصاء فإن معرفة التلميذ، وتكوار الاختبارات ينتج عنه درجات أكثر ارتفاعاً وأكثر الخفاصاً نتيجة إلى إنتاج درجات تتحدر نحو (أو تتراجع نحو) المتوسط، وهذا بمكن أن يُحدث حطاً في القباس، لذلك فعض الولايات تستخدم حداول الانحدار لتي تعتمد عني مقاربات الدرجة المعيارية، والتي نضع حساب درجة الانحدار في اعتبارها.

تباعد (تباينات) الدرجة العيارية : Standard – score Discrepancies

تستحدم العديد من الولايات والمقاطعات المحلية إجراء النباعد بين الدرجه المعبارية للتعرف على ذوى صعومات التعلم (Commission, 2001, NICLD, 2005) ففي هذا الإجراء بتم الحصول على درحات اختبار الذكاء واحتبار التحصيل - حاصة اختبار لتحصيل القرائي التي لها نفس المتوسط والانحراف المعباري حيث يتم طرح درجة التحصيل من درجة اختبار الذكاء، فإدا كان التباعد كبيراً بصورة كافية فإن هذا بعد دليلاً على وجود صعومات المعلم

وهناك العديد من الاحتبارات تعطى درجات متوسط حسابي ١٠٠ وانحراف معياري ١٠٥ ويعد هذا الإحراء سهل الاستخدام نسباً للمعلمين وأعضاء فريق دراسة الحالة. فعن سبيل المثال، تستخدم الماطق التعليمية في ولاية شهال كاروليا هذه الطريقة بانتظام، فكل من مقياس وكسلر لذكاء الأطمال ـ الصورة الثالثة، وبطارية وودكوك ـ حوسون المعرفية المعدله سوف يسحا نسبة الدكاء، كما أن كلا من الجرء الخاص بالقراءة في بطارية وودكوك - جونسون المعدلة، واختبار ببودي لتحصيل الأفراد المعدل سوف يقدمان لنا درجات التحصيل في القراءة والحساب المي توظف في القياس.

وعلى أية حال، يمكن القور أن الحكومة الفيدرالية أخفقت في تحديد نسبة التباعد بين القدرة المعقبية ومستوى التحصيل للازمة لاعتبار لطالب دي صعوبة في انتعلم، لذلك قامت الولايات والوكالات التربوية المحلية متحديد هذا البباعد تبعاً لمسويات مخلفة، فعلى سبيل المثال ستخدم ولاية شهال كرولسا ١٥ يقطة (أو انحراف معباري واحد) عكا لتحديد انتباعد، بينها حددت ولاية جورجيا ٢٠ نقطة محكاً لتحديد الساعد والاستحقاق في التسكين في فصل صعوبات التعدم، كما أوصى بعض التنظيريين والأخصائيين باستخدام انحرافين معياريين لتحديد انتباعد قبل أن نظلق على الطفل ذي صعوبة تعلم، وذلك لأن طبيعة الدرحات المعيارية تجعل أكثر التبعد الضئيلة المؤشر الوحيد بصعوبة التعلم، وذلك لأن طبيعة الدرحات المعيارية تجعل أكثر من جملة طلاب المدارس العامة بظهرون اختلافاً بين نسبة الذيء ومستوى التحصيل من ١٧٪ من جملة طلاب المدارس العامة بظهرون اختلافاً بين نسبة الذيء ومستوى التحصيل المروبة من صانع القرار في المحتمع المحلى عند وضع الطفل في فصل لدوى صعوبات التعلم، ودبيا يكون أحد الأسباب لاستخدام مريد من الإحراءات المتواصلة هو الرغبة في تحقيق المرونة، وتمدم لنافذة الإيضاحية ٥ – ٣ نمو دجاً لحساب التباعد

النافاة الإيضاحية ٥ -٣

نموذج حساب التباعد من أجل تعديد الاستحقاق:

Sample Discrepancy Calculation for Eligidilty Determination

"ألونرو شانكبر" تلميد عمره ١٠ سنوات يقيم في اتلاننا بولاية جورجبا، وقد حُول إلى التقويم لاحتهال وحود صعوبات التعدم، وتستخدم ولاية جورجبا عث نباعد يقدر بـ ٢٠ نقطه لتحديد الاستحقاق في تلقى خدمات صعوبات التعلم، ومثل هذا التباعد يجب أن يجدد في تقييمين اثبين على الأقل، ويستخدم الأحصائي النفسي تقييم الدكاء، والتقييمات المتعددة للقراءة مع استحدام المقابلة الكلينيكية، وتقديرات المعلمين للسلوك، وتقييمات أخرى من أجل تحديد النباعدات، وقد كانت درجات "ألومرو" كما يلي:

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الطبعة الرابعة:

- الاستدلال اللفطي 4٢

- الاستدلال المحرد/ البصري ٩٤

- الاستدلال الكمى ٩٠

- الدرجة الكلية للاختبار ٩٥

- اختيار وكسلم لتحصيل الأفراد:

- الفراءة الأساسية ٧٦

- الفهم القرائي ٦٤

- القراءة الكلية ٦٩

- درجة الفهم القرائي لاختبار وودكوك- جونسون ٦٧

تشير الناعدات بين الدرجة الكلية المركبة لسنة الدكاء (٩٥) والدرحات الكلية للقراءة (٢٦، ٢٧ على التوالي) إلى وجود تباعد يزيد عن ٢٠ نقطة (٢٦، ٢٨ نقطة على التوالي)، وهو نتحاوز الحراف معباري واحد، ويتحاوز الد ٢٠ نقطة المستحدمة في تحديد التباعد بولاية جورجيا من أجل تحديد صعوبة التعلم، لدلك تم تحديد التباعد بالسبة لهذا التلميد، وأيضاً تشير التنائج إلى أن "ألونزو" يتمتع بمستوى ذكاء عدي ودرجات منخفصة جماً في جميع مجالات القراءة.

وبالطبع بعد محديد التباعد بين نسبه الذكاء ومستوى التحصيل مطهر وحيد للتعرف على هذه العمليات، ولكن يتعين القول أن هذا الإجراء يواجه تحدياً كبيراً Por المحدام محك (Council For يواجه تحدياً كبيراً على المتخدام محك (Exceptional Children, 2002; Commission, 2001) التباعد الذي يتحاوز ٢٠ نقطة أو أكثر من نسبة الذكاء والمجالات الأكاديمية الأحرى مثل (الكتابة، واحساب، أو التهجئة) بطريقة عائلة في محديد درحة التباعد من أحل أغراص الاستحقاق.

التباعد البني على جداول الانحدار:

Regression- based Discrepancy Tables

تجدر الإشارة إلى أن المشكلة الحسابية المعلقة بإجراء تباعد الدرحة المعيارية لم يتم تحديدها والتعرف عليها إلا منذ وقت قريب. فعندما يتعرض الطالب لسلسلة من الاختبارات وتكون الدرجات مترابطة، فإن درجات هذا الطالب سوف تنحدر حو المتوسط، وحاصة إذا كانت الدرجات مرتفعة أو منحفضة بشكل ملحوظ عن المتوسط وبناء على ذلك يمكن القول أن إحراء تباعد لدرحة المعيارية في هذه الحالة يبدو أقل دقة وحاصة إذا كانت نسبة دكاء الطالب مرتمعة أو منحفضه بصورة ملحوطة، وتتبجة لهذه الظاهرة الحسابية أنتجت بعض الولايات حداول المعلومات التي وضعت طاهرة الانحدار في حسابها من حلال الاعتباد على مفهوم تباعد أو تبايل المدرجة المعيارية، ويعرف هذا باسم التباعد المبني على الانحدار من أجل هذا نغرض، وفي الولايات التي يستخدم حدول الانحدار فإن الشحص القائم بالتقييم يستخدم اخبارات وفي الولايات التي يستخدم حدول الانحدار فإن الشحص القائم بالتقييم يستخدم اخبارات التحصيل، ويستحدم الحدول لتحديد الحد الأدى اللازم للتباعد من أجل تحديد دوى صعوبة انتعلم وعديد مستوى الدكاء بدقة

فقرة (أو محك) الاستبعاد: Exclusionary Clause

لقد حديث صبغ التباعد التي نوفشت من قبل نتباه البحوث والدراسات، إلا أن لمعنومات المتاحة عن طرق أحرى مثل محك الاستبعاد قليلة لمغاية رغم كونها طُرقاً إجرائية، فعلى سبيل المثال، ما هي أبواع البيانات التي ربها تستخدم في التميير بين انطفل ذي صعوبات النعلم والطفل دي نعض المشكلات السنوكية الذي لديه أيضاً أوجه قصور في مسوى النحصيل ؟ وكيف يمكن تمييز الأطفال المحرومين ثقافياً عن الأطفال دوي صعوبات التعلم؟ وكيف يستطيع قريق التقييم الذي ينكون من المتخصصين (الذي يتضمك -

كمعلم) أن يميز بين الطفل لذي يحتاج خدمات في فصل صعوبات التعلم بناءً على أوجه قصور اللعة، والطفل الدي محتاج مساعدة من أحصائي اللغة والكلام ؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها عملية ليست سهلة.

وهذا الموضوع أي البحث عن محكات جديدة للحكم على صعوبات التعلم ممثلاً في محك الاستبعاد فقد أشار التعريف الاستبعاد فقد أشار التعريف المعيدرالي إلى أنه لا يمكن القول بأد التلاميد دوي صعوبات التعلم ليست لديهم صعوبات أخرى، وبحسب التعريف فإنه بشترط أن تكون هذه المشكلات أو الصعوبات المصاحبة ثابوية في طبيعتها وليست سساً أولياً (رئيسياً) في صعوبات لتعلم، لذلك يمكن القول أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يعانوا من مشكلات ثانوية وجدانية وسلوكية و/أو يأتوا من حلفبات بيئية غير مواتية.

وتعطى المهارسة الحالبة وكدلك دليل الإرشاد الفيدرالي معض المؤشرات التي تتعلق سهذه السيات المميزة أو العارقة، ودلك لأن الحزء الأخير من التعريف يشير إلى أن هذه المشكلات تستعد من أن تكون السبب الرئيسي لصعوبة التعلم، لدلك فجزء من عملية التقييم لتحديد صعوبات النعلم الكمنة لدى الأطفال يمكن النعرف عليها من خلال التصائص التي تشير إلى وجود وشدة هذه المشكلات الأحرى

استبعاد وجود التخلف العقلي: Distinction: Mental Retardation

لا يمكن أن يكود الأطفال المتخلفين عقلياً من الناحية الفية من ذوي صعوبات التعلم، وغم توفر كل الأسباب التي تجعدا نعتقد أن بعض الأطمال المتخلفين عقلياً ربها يكود لديهم السهات التي تميز الأطفال دوي صعوبات التعلم، بمعى أن لديهم مشكلات متعددة مثل مشكلات عكس الحروف، ومشكلات اللعة، والمشكلات الإدراكية، والمشكلات السلوكية مثل النشاط الزائد، فإذا أشارت درجة دكاء الطفل وسلوكه التكيفي إلى أن تسكيه في فصل الأطفال المتخلفين عقلياً أمرً مؤكد، في هذه الحالة لا يجب اعتبار الطفل من ذوي صعوبات التعلم. وتطهر مثل هذه المشكلات مشدة في المواقف التي تكود فيها نسبة دكاء الطفل أقل من العادي (مثل سببة الذكاء التي نقع بين ٧٤، ٨٥) ولكنها لا تنخفض بالدرجة الكافية لتسكين الطفل في فصول الأطفال المتخلفين عقلياً، فالكثير من هؤلاء الأطفال يطلق عليهم دوي صعوبات تعلم، وهم في الحقيقة لا نقع سببة دكانهم في المعدل الطبيعي، فهي عادة تقع ما بين ٨٥ درجة فأعل، وديا تقرر فرق تقييم الطفل أن مش هذه التسمية قد ستح عنه أخطاء لا يمكن تجاهل آثارها، ولكن الأمر سرعاد ما يفهم من خلال أي متخصص في أعصاء الفريق والذي يري أن المسألة ولكن الأمر سرعاد ما يفهم من خلال أي متخصص في أعصاء الفريق والذي يري أن المسألة ولكن الأمر سرعاد ما يفهم من خلال أي متخصص في أعصاء الفريق والذي يري أن المسألة

ترجع إلى فشل الطعن في الاستمرار في فصول التربيه العامة التقليدية، لذلك دعا الكثير من السحثين إلى مزيد من المرونة عند تسكين هذه الفئة من الأطعال وتسكسهم في فصول عير همول النربيه الخاصة والتي بوجد بها عدد قلبل من التلاميد، مع تقديم المزيد من التدريس الفردي، والتأكيد على أهمية البرامج العلاحة، إضافة إلى الحبرات التقليدية المتاحة وبناء على ذلك فكثير من البلاميذ لذين ليست بديهم صعوبات معروفة سوف يستمر تسكينهم في فصول التلاميذ دوي صعوبات التعلم.

استبعاد وجود الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

Distinction: Emotional and Behavioral Disorders

لسوء احط، لا يرال التمييز بين المشكلات الانفعالية وصعوبات النعلم أمراً غامضاً، وهذا يرجع إلى أن لاضطرابات الانمعالية والسلوكية لها عاده تأثير سببي على العمن الأكاديمية ودلك أنها تقلن من الدرجات الأكاديمية للطالب المتفوق وتجعله بشبه ذوي صعوبات التعلم، علاوه على دلك فإن صعوبات التعلم لها عالباً تأثيرات انفعالية أو سلوكية سببية لذلك فهي تتشابه مع خصائص الاضطراب الانمعالية أو السلوكية، والسؤال الذي يضع خطوطاً هادية أو القاعدة العامة في توصيح هذا الاستعاد هو: هل تسبب المشكلة الانفعالية الفشل الأكاديمي، أو القاعدة العامة في توصيح هذا الاستعاد هو: هل تسبب المشكلة الانفعالية الفشل الأكاديمي المشكنة الانفعالية ؟ ولا شك في أن الإحابة عن هذا السؤال نتطلب الكثير من أنواع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، أولها، مدخلات المعلم الذي قام بإحانة لصفل والتي تشمل ملاحظه المعلم بسلوك الطمل، وعلاقاته مع الأقران، والدافعية للتحصيل وغيرها من السلوكيات التي تحدث داخل العصن والتي ربها تشبر إلى أن مشكلات الطفل بصورة أساسية هي مشكلات أكاديمية في طبعتها، فإذ أبدى الطالب صحة انفعالية الطفل بصورة أساسية هي مشكلات أكاديمية في طبعتها، فإذ أبدى الطالب صحة انفعالية اصطراب ملوكي والمعلمون بصورة عامة ملاحصون حيدون لسلوك التلاميد داحل بيئة الصطراب ملوكي والمعلمون بصورة عامة ملاحصون حيدون لسلوك التلاميد داحل بيئة الفصل، ولهم تقديراتهم المتعددة على السلوك، فأي معلم في النظام التربوي العام ربها يُطلب منه إكران هذه المعومات ويستطيع تزويدما بها.

كم أن ممهدور الأقران في الفصل أيصاً برويدنا بمعلومات عن المهارات السلوكية والاحتياعية للتلميد، وربها تستخدم – في هذا الصدد – تكنيكات منزّعة مثل فوائم التقدير عبر الرسمية وذلك للحصول على معلومات متعلفة بالتقبل الاحتياعي للطفل، وهذه الأدوات تتطب من كل طفل في المصن أن يشير إلى مستوى التقبل الاحتياعي بكن طفل آخر في الفصل، وعدما بتم استقصاء البتائح في مجمعها النهائي فإنها سوف بشير إلى مستوى التقبل لأي طفل

داحل الفصل الدراسي، فإدا أشارت نتائج تمديرات المعلم والمعلومات المتعلقة بقياس اجوانب الاجتهاعي الاجتهاعي وحود سلوك غير عادي مدرحة كبيرة أو مستوى منخفض من التقبل الاجتهاعي فإن احتهال سكيه على أنه مصطرب انفعالياً يفوق احتهال سكيه على أنه دو صعومة تعلم، وفي مثل هده الحالات بجب على فريق دراسة الحالة أن يعمل سوياً لاستكهال المعلومات، والتي من المحتمل أن تتصمن المقاملة العلاجية بين الطفل والمرشد المدرب بشكل جيد لتحديد مدى وشدة الاضطراب الانفعالي

ويجب أن ملاحط أن المعلمين لم يبدربوا على استخدام إجراءات قائمة تقدير الجوالب الاحتياعية ودلك في معظم برامج إعداد المعلمين، وبناء على ذلك إذا كابت هذه المعلومات مطلوبة يجب على أعصاء فريق دراسة الحالة أن يقوموا بمش هذا البوع من التقييم، ففي معظم الحالات التي تُستخدم فيها بيانات تقييم، ومعلومات عن تقييم الحوانب الاجتهاعية خاطئة تكون هذه المعلومات الحاطئة ضارة للغاية من حيث بتائج التقييم.

استبعاد وجود مشكلات طبية : Distinction Medical Disability :

لقد استعد تعريف صعوبات التعلم استعاداً تاماً الأفراد الذين يعانون من أوجه قصور بصرية أو سمعية أو حركية، والتي تختلف عن المشكلات الإدراكية أو المشكلات ذات الصلة بالعمليات النفسية التي تحت منافشتها من قبل، وتشير هذه المرحلة من التعريف إلى المشكلات التي يمكن تحديدها من حلال الفحص البصري أو الحركي أو المسمعي، ومن خلال إجراءات المتابعة، ورغم أن فرق نقييم دراسة حالة الطفل بصورة عامة لا تتضمن طبيباً، إلا أن تقييات الحالات ذات الأصل الطبي يمكن الحصول عليها، فهي بعض الحالات ربها تكون المعرضة المدرسية، وأخصائي الكلام، أو أخصائي قياس السمع قادرين على إمدادنا بعحص أولى لهذه الحواب، ومع ذلك يجب ألا تنداخل الأسباب لطبية لمشكلات النعلم مع الإجراءات الأولية المستحدمة في الإحالات الجديدة، فقليل من الحالات تتطلب مزيد من إجراءات الفحص السمعي والبصري المحتصرة.

استيماد الأفراد ذوى الظروف الثّقافية، والبينية، والاقتصادية غير الملائمة

Distinction: Cultural, Environmental, Economic Disadvantage

تظهر إحدى مشكلات الاستبعاد في التميير بين التلاميذ دوى الصعومات، والتلاميذ دوى المحرومة، أو الفقيرة لغوياً، فالأطفال الفقراء، ودوى الظروف الاقتصادية والبيئية السيئة قد يكون لديهم صعوبة معلم؛ إلا أن فريق تسكين الطفل يجب أن يجدد أن السبب الرئيسي للصعوبة ليس الظروف البيئية السنه. وقد رفض معض المارسين هذا النمط من الاستبعاد،

ورفضوا تطبيقه على جميع الأطمال؛ دلك أن الأطمال المحرومين ثفافياً يحتاجون إلى العديد من أساط المتعديلات التربوية مثلهم في دلك مثل التلامد دوى صعومات التعلم، ولا يزال التعريف الفيدرالي احالي لصعوبات التعلم يشترط وحود هذا الاستبعاد، رغم عدم وجود دليل في الوقت لراهن على قبول هذا المعط من الاستبعاد.

استبعاد الطلاب منخفضي التحصيل:

Distinction: Students who low achieving

و غالب الأمر تكون هناك مشكلة كبيرة في التمبيز بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ محفصي التحصيل لأسباب أخرى .Commission: 2001: Fuchs & Fuchs. والتلاميذ محفصي التحصيل لأسباب المشكلة الحالية هو التأكيد المستمر على إجراءات الاستحابة للتدخل لمستخدمه حالياً والتي لا تسهل عملية لتمبيز على الإطلاق، في حبن افترحت بعص الدراسات المردية فروفاً بن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ محفضي المحصيل، إلا أن المقاطعات المدرسية لم تحاول بطريقة منظمة تحديد هذا الاستعاد، ولازالت تعريفات الشريعات لمحتلفة لصعوبات التعلم عبر التاريح تتعمد استبعاد التلاميد منحمضي التحصيل من الحدمات، حتى لو كان أيضاً لديهم اضطراب محدد طاهر في العمليات النفسية الأسسية التي مم وصفها من قبل

استبعاد الطلاب ذوى اضطراب قعبور الانتباه المحوب بالنشاط الزائد:

Distinction: ADHD

مع الزيادة احالية في عدد التلاميد الذين شخصوا على أنهم يعانون من اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ظهر اهتهام متزايد يرتبط بكيفية عبيز التلاميذ دوى صعوبات التعلم عن التلاميذ ذوى اضطرابات قصور الانتباه للصحوب بالبشاط الرائد، وقد لاحظت للم الارتقاء بالتربية الحاصة ٢٠٠١ عصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (The Commission on Excellence in Special وجود أوجه تشابه بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعدم، فكلتا المجموعتين من التلاميد لديه مشكلات في الانباه، وربها لديهم أيضاً نشاط زائد أو اندعاعه، ونفص في مهارات التعليم، وفي الحميعة أعتبر الكثير من التلاميذ ذوى اضطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الرئد دوى صعوبات تعلم على مدار سنوات اضطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الرئد دوى صعوبات تعلم على مدار سنوات عديده سابقة، كها أن تحديد الحصائص المميزة لكلتا المحموعتين أمر صعب، فقد ذكر "باركلي" قصور اسباه واضحة.

وفي التقرير المتعلق متشحيص وتعييم التلاميذ ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اقترح "موستاج وماك كينسي وهوكت" Montague, McKinney & Hocutt تصمن تعليرات (1998) عدداً من الإجراءات التي قد تستحدم في عملية التشجيص، والتي تنصمن تعليرات المعلمين، وفنيات الملاحظة، والمقابلات، وبالطبع قد توظف نفس هذه العنيات في التعرف على هانين العتين طبقاً لتداحل عملية التعييز

ونبحة لهذه الصعوبة في النمير بين المجموعتين؛ أعلى التلاميذ ذوى اصطراب قصور الانباه المصحوب بالنشاط الزائد والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ يجب أن يدرك المعلمون أن أساس التميير هو تحديد التباعد بين القدرة العقلبة العامة ومستوى التحصيل ورخم أن حجم التباعد المطلوب لتحديد صعوبة التعلم يختلف من ولاية إلى ولاية أحرى، إلا أنه إذا لوحظ أن هناك تباعداً كبيراً فإن الطفل سوف يشحص على أنه تلميذ دو صعوبة تعلم، من ناحية أخرى، إذا كان لدى الطفل مشكلات في الانتباه، وسناط زائد، و/ أو الدفاعية وليس لديه نباعد كبير بين المدرة العملية العامة وسستوى التحصيل، فإن الطعل سوف يشخص تشخيصاً نعطياً على أنه من الموى اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وعندما يشخص الطهل على أنه من ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن الطهل قد يتلقى الخدمات الخاصة ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن الطهل قد يتلقى الخدمات الخاصة أو سيتم تسكيه في فصول التربية الخاصة تحت فئة إعاقات صحية أحرى.

الاستجابة للتدخل: Response To Intervention

كها نوقش في الفصول السابقة، يسمع القانون الفيدرالي الحالي باستخدام استجابة الطفل للتسحر RTI كأداة لتحديد الأطفال دوى صعوبات انتعلم. RTI كأداة لتحديد الأطفال دوى صعوبات انتعلم. RTI كاندة ويعد هدا (2005, Scruggs & Mastropieri, 2002; Mastropieri & Scruggs, 2005). ويعد هدا بغيراً جديداً للعاية في إجراءات الاستحقاق، وبطريقة أحرى قد يكون هذا أعظم ابتكار في هذا الصدد. (Fuchs & Fuchs, 2006; Gersten & Dimino,2006) وقد ظهر هذا المنحى نتيجة لعدم الرضا العام نجاه المباحي السابقة المستخدمة في تحديد صعوبة النعيم، وخاصة عدم الرضا الماتح عن استخدام محكات النباعد الذي تم وصفها في القصل الأول، وباحتصار، يعتقد المعديد من صباع السياسة أن محكات التباعد ينتج عنها عدد كبير من التلاميذ الذين يتم تشخيصهم مشكل مبالغ فيه على أمهم من دوى صعوبات النعدم مم يزيد من اجمالي بفقات التربيه الخاصة بشكل مبالغ فيه على أمهم من دوى صعوبات النعدم من ولاية لأخرى، وميل أو نرعة إحراءات الاستحقاق الحالية تتصمن عدم الساق تعريفات صعوبات النعلم من ولاية لأخرى، وميل أو نرعة إحراءات

التباعد لنشحيص التلاميذ ذوى صعوبة التعلم على أمهم الذين تعرضوا للتدريس غير الملائم (Fuchs & Fuchs, 2006).

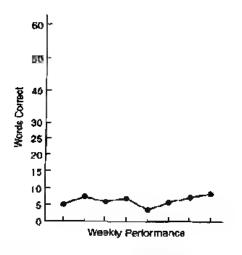
ويتضمن إجراء الاستجابة للتدحل RTI تطبيقات فعلية للعديد من إحراءات التدخل التي تعمل تحت الظروف العاديه والتي يتوقع أن نحسن النمو والتطور في الناحية الأكاديمية، وفي غياب مش هذا التحس الأكاديمي، بمترض أن تطهر صعوبة التعلم ، Batsche etal, 2004; ويمكن القول أن من المحتمل على المستوى المعاهيمي أن تكون هذه أفصل طريقة فعالة في إقر روجود صعوبة التعلم، وهناك مؤيدين كثيرين الآن لإجراء استحقاق الاستحابة للتدحل ، Puchs & Fuchs, 2005, 2006, Gersten & Dimino, 2006 للاستحابة للتدحل ، Marston, 2005, Scruggs & Mastropieri, 2002, Mastropieri & Scruggs, 2005) أعطى آخرون اهتماماً كبراً لهذا لإجراء الجديد (NJCLD, 2005)

ومى اجدير بالذكر أن الماقشات الموحودة في الأدبيات التحصصية، أوضحت أن النظام الترتيبي Tiered System يحتوى على العديد من الدخلات التي يوصى – بشكل دائم باستخدامها لحيابة الطفل ذي صعوبة التعلم (Batche etal, 2004) فعل سبيل المثال وصفت اللحنة القومية المشتركة لصعوبات النعلم نظام ترتيبي ثلاثي للتدخلات (NICLD, 2005)، وقد يشت نموذج الاستحابة للتدخل RTI أنه أفضل إحراء، ويوضح الوصف إليه نيها بعد أنه يمكون من عدد من نهاذج الاستحابة للتدخل المحتلفة القائمة عني المحث (Fuchs & Fuchs, 2005; Vaughn, linan – Thompson & Hickman, 2003. Veljutmo etal, 1996)

فإدا تحيلاً أن فصلاً بالصف الأول الابتدائي بالتربية العامة بتكون تقريباً من اثنين وعشرين من الأطفال، وأرده أن ستخدم حراءات لاستجابة للتدحل، فعلى المعلم أن يبوقع أنه سوف يقوم بنوع من لفحص وانتقبيم للقراءة ربها بقس طلاقة انتعرف على الكلمة – وبحدث هذا خلال الشهر الثاني أو الشهر الثالث من السنة الدراسية، كها يحدث بالترتبب للتعرف على الأطفال الذين قد بعامول معاناة شديدة أثناء القرءه، ففي بداية الصف الأول ربها يتوقع أن يعرف النلاميد ما يقرب من ١٠ ١٥ كلمة مثل (اله هو، هي... المغ) فعض هذه الكلمات قد تم لتمكن منها حلال مرحلة رياض الأطفال، والكلمات الأخرى تعلمها الطفل في بداية سنة الصف الأول، وبعد إجراء هذا التقييم لكل طفل، يجب على المعلم أن يتعرف على أقل ٢٠٪ من طلاب الفصل من حيث مستوي التحصيل ، وسوف بكون هؤلاء التلاميذ هدما لموع من طلاب الفصل من حيث مستوي التحصيل ، وسوف بكون هؤلاء التلاميذ هدما لموع من إجراءات التلويس العلمية الصادقة في الفصل اندراسي العام. أما التلاميذ الذين تكون درجانهم

أعلى من أقل 70% فهم لا ستحقول تلقي الحدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويمثل التدخل المستحدم مع محموعة الملاميد الدين حصلوا على أقل الدرحاب المستوى الأول من عملية الاستجابة للتدخل، وتعد هذه المحاولة الأولى من حاب المدارس لعلاج مشكلات القرءة الكامة لدى هؤلاء التلامية. من باحية أحرى يؤكد معطم الماحيين أن المستوى الأول من التدخل لذي تم عرصه يلقي بالمسؤولية على عاشق معلم التربية العامة المستوى الأول من التدخل لذي تم عرصه يلقي بالمسؤولية على عاشق معلم التربية العامة العيدرالي من المعلم أن يستخدم منهج القراءة المدعم من حلال المحث العلمي ولذلك فإن من الأمور المثيرة للدهشة أن يتم استحدام منهج قرائي وضع لأغراض تجارية وغير مدعم من خلال المحث العلمي المستقل لعلاح مشكلات القراءة. وفي أثناء المستوى الأول من التدخل، يجب أن يقوم معلم التربية العامة بعراقية دورية لنقدم الطفل في مغيرات القراءة الموعة، وقد افترح بقوم معلم التربية العامة بعراقية دورية لنقدم الطفل في مغيرات القراءة الموعة، وقد افترح أسوع ودلك لفترة تتراوح ما بين ١٠٥٨ أن نتم مراقة تقدم الطفل مرة على الأقل كل أسوع ودلك لفترة تتراوح ما بين ١٠٠٨ أسابيع، فالأطفال الدين تُظهر درحانهم الأسبوعية أسوا في مهارة القراءة لا يحتاجون إلى مزيد من الحدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبة التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فالتلاميد الذين لم يحموا مواً ملائماً يجب أن ينقلوا إلى المستوى الثاني من الدحل.

واسكه لا لنال الفصل الذي سبقت الإشارة إليه يعرض الشكل ٢-٥ رسها بيانهاً لمرقبة التقدم أشاء المستوى الأول من الندحل، فالتذميد "هيرماديز" Hernandez تمت مراقبة قدرة تعرفه على لكلهات أسوعياً وذلك على مدار ثهاني أسابيع من لتدحل، وكها أوضحت المدرحات، فهو لم يتمكن من قراءة الكلهات الجديدة بصورة حيدة، حيث قام معلم التربية العامة ماحتيار خسين كلمة بصورة شائعة (مثل الكلهات ماحتيار خسين كلمة بصورة عثوائية من بين أكثر من مئتي كلمة بصرية شائعة (مثل الكلهات الشائعة التي تم التمكن منها في سوات سابقة في مرحلة طعولت الماكرة) وجعل "هيرناندير" يقرأ ما يستطيع منه في دقيقة واحدة، ثم أحصى المعلم الكلهات التي قرأها بصورة صحيحة في الدقيقة الوحدة ثم عبر عن هذه المدرجة بيابيا مرة واحده على الأقل كل أمبوع، وقد اقترح "فوتشر ووتشز" ', Puch & Fuchs" (٢٠٠٥) أن يكون معدل التعمم حوالي حسن كلهات أسوعه، ودلك بالنسة لكلهات الصف الأول وما قبله، وباء على هذا المحك، أوصحت الميانات أن الطفل "هيرنانديز" لم يتعلم سرعة كافية تشت الاستحابة الإيجابية للتدحل في الميانات أن الطفل "هيرنانديز" لم يتعلم سرعة كافية تشت الاستحابة الإيجابية للتدحل في مستواه القرائي، وقد أشارت البيانات إلى أمه تمكن فقط من اكتساب كلمة أو كلمتين جديدتين كل أسبوع، ولذلك يتعين أن يتقل إلى مستوى الثاني من التدخل وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



STUDENT NAME: Hernandez

DATES: 9/24/06 - 11/14/06

الشكل (٥-٧) مراقبة تقدم أحد الأطفال خلال المستوى الأول من التدخل

وقد أكدت نتائج الحوث المبكرة التي أجريت على نموذج الاستحابة للتدخل RTT أن ما يقرب من ٣٣٪ من التلاميذ الذين تمت إحالتهم على أنهم من دوي صعوبات التعلم لم ينجحوا في المعلم أثناء المستوى الأول من التدريس في فصل التربية العامة (1996 ، 1996)، وهذا قد يثبت أن هؤلاء الملاميذ يواحهون صعوبات في عملية التعلم، وبناء على المعلومات التي تعرضها هذه الأشكال فإن هناك صفلين من ضمن الاثنين والعشرين طفلاً الموجودين في الفصل يمكن الحكم عليهما بأمهما لم يستجما للمستوى الأول من التدريس ، وبوضوح بعد "هيرنانديز" أحد هدين التلميدين

وقد أوصى "فوتشز وفوتشز" Fuchs & Fuchs الذي ينحرط فيه نسبة قليلة من التلاميذ و لمعلمين ، التدخل مزيداً من التدريس القرائي المكثف الذي ينحرط فيه نسبة قليلة من التلاميذ و لمعلمين ، كما أوصيا بأن لا يزيد التدريس لعدد من النلاميذ من قبل المعلم أو مساعده أو الأحرين عن أشين أو ثلاثة خلال هذه المرحلة من لتدخل ، ويعبر المدريس ملائها عدما يتضمن منهجا بلتدريس عائها بشكل مباشر على البحث في مجالات القراءة المختلفة ، مثل مهارات فك التشفير الصوي ، والطلاقة، أو القهم القرائي ، فعي المثال السابق، لم يستطع الطهل "هيرناندير" إتقان قراءة عدد من الكلهات، لذلك فالتدخل من المحتمن أن يركز على فك تشفير الكلهات أو الأصواب، ويوصي معظم الباحثين باستحدام إجراء مر قبة متكررة للأداء في المستوى الثاني من مرحلة التدخل أكثر من تلك الإجراءات المستحدام في المستوى الأول. (Batsche etal, 2004)

Marston. 2005 فعلى سبيل المثل افترح "فوتشر وفوتشز" Fuchs & Fuchs (٢٠٠٥) أن تتم مراقبة التقدم أسوعياً، بيما أوصى "فون وبينان تومسون وهيكيان" Thompson Hickman. (2003) مان يراقب الأداء مرتين على الأقل شهرياً، وأوصى أحرون عيرهم بإمكانية مراقبة التقدم يومياً، وتستطيع المناهج التربوية القائمة على استخدام برامج الكوميوتر أن تفعل دلك حالياً، وسيكون مهدور المعلم باستحدام تلك البرامج أن يطور المريد من انفهم الشامل لنقدم الطفل أو تأخره، وباختصار شديد للوقت.

ويقترح العديد من المحثين أن بشترك معلمو التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة في المتحطيط والتدخل في تطوير أداء التلاميد دوي صعوبات القراءة في المستوى الثاني من التدخل، وهذا بالطبع يفتح المحان لطرح الكثير من التساؤلات المتعلقة بوقت ومسؤوليات المعلمين المشاركين ، بالإضافة إلى صانعي السياسة الذين لبس لديهم مثل هذه الاهتهامات كها هو الحال بانسية للماحثين ، لدلك فإن الولايات الأمريكية المحتمة من المحتمل أن تطور أدلة محتلفة عن الأشخاص المسؤولين في المستوى الثاني من التدخلات، ويفترح معظم الماحثين أن يكون هناك شيء من المشاركة من حانب أفراد متخصصين في التربية الحاصة في هذا المستوى من التدخل، لدلك فإن حرء من الاعتهادات المالية الفيدرالية للتربية الخاصة حولت لهذا الجانب من حوالت خدمات التربية الحاصة قبل التربية الحاصة على التربية الحاصة المالية المعارفة الفعلية للطفل لإجراء تقويم للتربية الحاصة

ومع إحرار المريد من التقدم عبر مستويات التدخل، يتوقع أن يحرر الثلاميد نجاحا وسوا أكاديميا يتزاس مع ريادة التدخل المكثف، إصافة إلى دلك، إذا الذكرا العرض الحوهري والمحوري لنطيق سودج الاستجابة للتدخل نجده هو التعرف على التلاميد دوي صعوبات التعلم الوعية، وفي هذه الحال ربها تقامل متيحة غير متوقعة هي قلة عدد التلاميذ الذين يحررون النجاح في التدريس المقدم هم مع التقدم في كل مستوى من هستويات المدحل، وفي الحقيقة، وكد مناتح المحوث الحالية أن ماس ٢٤/ و ٥٠/ من التلاميد الدين تم تسكيمهم في المستوى الثاني من التدريس المكتف لم يحرزوا النقدم الأكاديمي المرجو، ودلك على الرغم من أمهم تعرصوا لتدريس مكتف (Vaughn etal,2003 · O.connor,2003) أما التلاميذ الدين حققوا المجاحاً في عملية التعلم سوف تشير تقارير مراقبة النقدم إلى نموهم الأكاديمي، وسوف لا يعتبروا من دوي صعوبات التعلم بالإصافة إلى دلث فإن نسبة نتر وح ما بين ٢٤٪ إلى ٥٠/ من التلاميد الدين لم ينحجوا في المستوى الثاني من التدخل سوف يحولوا إلى المستوى الثالث من التدخل... وهكذا.

وعودة إلى مثالباً، فإن المستوى الثاني من التدحل بالنسبة "فميرنانديز" منصمن تسكينه في برنامج تدريس مكثف قائم على الحوانب الصوئية حيث صمم هذا البرئامج لتعليمه تعرف لحروف، وقك تشعير الكلمة، وزيادة المعردات اللعولة، ومع تقدم الوقت يراقب تمدمه في تعلم الكلمات الحديدة من قائمة الكلمات المتشابهة، ورعم إنها في المستوى الثاني من التدخل، إلا أنه

تمت مراقبة تعرفه على الكسة يوميا لفترة امتدت إلى نحو أربعة أسابيع وقد تم عرص هذه البيانات في الشكر ٣٠٥، وحتى مع التدخل المكثف للمهارات الصوتية وقك تشفير الكلمه، لا يرال "هبرناندير" لم يحرز التقدم الملاتم، علاوة على ذلك،فإنه لم يستحب للتدريس، لذلك فسوف يجول إلى المستوى الثالث من عملية الاستحابة للمدخل.

ومع مرور الوقب وصل "هيربانديز" إلى المستوى الثالث من عملية الاستجابة بلتدخل، وسوف يُدعى فريق الاستحقاق للاجتماع سوياً، وسوف يُعتبر الطفل مستحقاً لمخدمات التي يتلقدها الطفل دي صعوبة التعلم، ويوضوح فإن الأطفال الدين لم يستفيدوا من تدخلات الفراءة المكثفة المتقدمة يكون هذا دليل على معاماتهم من بعض أنهاط صعوبات التعلم، وجده الطريقة، تصبح عملية الاستجابة للندحل أداء مفيدة في تحديد الاستحقاق.

نماذج لتقارير الاستحقاق: Sample eligibility reports

التقريران اللذان سوف يناقشا بعد قليل يمثلان كثر الأماط شيوعا في المجال حاليا، ذلك أن هذين التقريرين يقدمان معلومات ربها تستخدم لتحديد استحقاق التلاميذ في تلقي الحدمات في عصل التلاميد ذوي صعوبات التعدم، فكما سقراً من خلال هذين التقريرين، نلاحظ أن مدخصات تقارير الاستحقاق المنوعة التي قدمت تثبت أن الطهل المعي لديه صعوبة نعلم حقيقية.



الشكل (٥-٣)

مراقبة تقدم أحد الأطفال خلال المسوى الثاني من التدحل

تقرير تقييم الفريق النفسي التربوي:

Psychoeducational team assessment report

في معظم الحالات يشترك هذا الفريق في تشخيص صعوبة التعلم، وهو فريق يتكون من عدد من المتخصصين، وقد يتكون هذا الفرين من الأحصائي النفسي المدرسي ومعلمي التربية الحاصة ومعلمي التربية العامة، وإدارة المدرسة، ووالدي الطفل، والمارسين الطبين، والتلملذ، وتقدم النافدة الإيضاحية ٥-٤ ملخصات لأنهاط المعدومات التي قد يجمعها أعصاء الفريق النفسي التربوي.

ويتضم نقرير الفريق النفسي - التربوي عدداً من ماذج ملخصات الاستحقاق الفائمة على مطور اللاتوارن الماتي، فعن سيل المثال، يشير تفرير أخصائي الأمراض العصبية إلى درجات اختبار الإنصار لأقل الخفاضاً عما هو متوقع بالنسة للطعل في هده السن، وهذا يعود المهني المخصص إلى أن يستنج أن هذا الطعل ربها بعاني من صعوبة تعلم، بالإصافة إلى ذلك، يستحدم الأخصائي النفسي تقييم محتلف للمهارات البصرية الحركية ويستنتج أن هناك عبامًا للدليل على وحود مشكلة في الإدراك البصري، كما أنه إذا توافق نقرير الاستشاري التربوي مع نعسير أحصائي الأمراص العصبية، فإن هذا يعتبر دليلاً على وحود مشكلة في الإدراك البصري وبالتالي وجود صعوبة في التعلم، ولادد من ملاحظة أن ملخص تقرير الفريق بأكمله يلقي الضوء بصوره دقيقة على وجهة النظر المتعارضة بشأن وحود أو عدم وجود مشكلة في الإدراك المصري، وأحيراً بناقش الاستشاريين التربويين قضية التباعد بين نسبة الذكاء من ناحبة المصري، وأحيراً بناقش الاستشاريين التربويين قضية التباعد بين نسبة الذكاء من ناحبة ومستوى التحصيل من باحية أخرى في بجالين مختفين (أو في مادتين دراسيتين مختفتين)

النافئة الإيضاحية ٥ - ٤

تقرير الفريق النفسى التربوي:

ناريخ الميلاد · ١٩٩٨\٤\٧٤ المدرسة : أندرسون الابتدائية تاريخ التقرير . ١٣٦٦×٢٠٠

الاسم . هبئر ديمتري السن : ٧ مسوات وعشرة أشهر الصف . الثاني

- أعضاء الفريق:
- د/ وليم جونسون ـ الأخصائي النعسي المدرسي، د/ إبجيل بروان الاستشاري التربوي ، د/ ثيلور جريجسون ـ أخصائي الأمراض العصبية، أستاذة / آن دادلي - معلمة غرفة المصادر ، أسناد / جون فرانكس - معلم الصف الثاني.
 - أسباب الإحالة:
- هيثر طفلة لديها صعوبة في القراءة تمت ملاحظتها أثناء وجودها بالصف الثاني في قصل الأسناذ فرانكس ، الدي اتصل بوالديها وأحالها إلى فريق دراسة حالة الطفل.
 - تقرير أخصائى الأمراض العصبية :
- الاختبارات المستخدمة: التخطيط الكهري للمخ (EEg) واختبار التكامل البصري
 الحركي، والملاحظة الإكلينيكية
- نتائج الاختبار والملاحظة لقد كانت التلميذة " هيثر " هادتة وطبيعية تماماً أثناء العمل معي، وقد ثم تأسيس العلاقة العلاجية معها من خلال الشرح والطلب المستمر

منها بالقيام سعض الأشياء الممتعة التي تعتبرها ألعاب، مما شجعها على أن تعمل بصورة أفضل.

كها كانت مشية "هيشر" هادئة وعادية، وقد أشارت ملاحظة حركاتها الكبرى إلى عدم وجود مشكلات في هد الحاسب، وكذلك، عدما كتبت اسمها وبعص الكهات الأحرى على الرق، لم تواحه "هيشر" أى صعوبة ملحوطة في التحكم في الحركات الدفيقة، كي أوضح المعجص عير الرسمي (من حلال سؤالها أن تشاهد بهاية الفلم) عدم وجود صعوبة في متابعة المرضوع بصرباً عبر فراخ معين، حتى عندما طلب منها أن تمسك أو تحافظ على رأسها في وضع ثابت وتتابع القلم من خلال حركة عبنيها، وأحيراً أشار فحص موحات دماع "هيش" إلى عدم وجود نهاذج غير عادية للشاط الكهربائي.

وعدما طلب منها نسخ بعض التصميات على السورة ، استطاعت بثبات وانساق سخها في صوء نمودح الرسم، ولكنها نحت هذه الظروف، لم تستطع إصلاح كل الأحطاء، فقد كالت الأخطاء عبارة عن خطوط تتشابك داحل لنموذج، ولا ترتبط سرسمها، كما كانت الروايا غير صحيحة، كما عجرت عن رسم الدوائر متحدة المركز

ويشير النشانه في الملاحظات غير الرسمية التي تم استعراصها فيها سبق، ودرجة "هيثر" في اختمار التكامل البصري الحركي الى أن توظيفها أقل بما يتوقع لمن هم في مثل عمرها، وأن لديها صعوبة في بسخ مجموعة من الأشكال على الورقه، وهذا يشير إلى وجود مشكلات معيمة في التكامل الإدراكي الحركي، مما يؤثر على قدراتها القرائية.

منغص تقرير أخصائي الأمراض العصبية :

أوضح كل من الفحص النهائي للمهام المحتلفة وتائح الاختبار أن " هيثر "ربها تعانى من بعض أنه ط ، لخلل لسبط في الجهار العصبي لمركزي، وقد يؤدى هذا إلى مشكلات في المدرسة، كما أوضح احبار التكامل البصري الحركي - تمديداً - أن العمل المدرسي هيئر ربها يصطرب في مهام الورقة والقلم، وأن تسكينها في فصل الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يكون ملائهاً في هذا التوقيت

تقرير الأخميائي النفسي:

لهد كانت "هيش " عطوفة وتتحدث مع القائم بالاختبار، وارتبطب به في موقف الاختبار، كما تأسست العلاقة العلاحية سرعة، وأبصاً لم تنزعج منه أثاء الاختبار، وقد كانت متعاولة وعملت سرعة أثناء الإحابة عن البنود طوال منة الاختبار، وهذه النتائج من المحتمل أن تقدمها على أن لدي حهد طيب.

الاختبارات الستخدمة :

طبق على الطفلة " هنثر " مقاس وكسلر لدكاء الأطفال (الطبعة الثالثة)، اختبار بندر حشطلت البصري الحركي، كما أجريب معها مقابلة كلينيكية.

نتائج الاختبارات:

حصلت "هيئر" على سبة ذكاء ١١٤ في الحاب اللفظي، بينها حصلت على نسة ذكاء ١٠٥ في لحاب الأدائي، وحصلت على سبة دكاء عامة ١١١، وذلك على مقياس وكسر لدكاء الأطفال الطبعة الثالثة، وهذا يضع "هيئر" في الرتبة المتينية ٧٥، ويشير إلى أن توظيفها ضمعها داخل فئة الذكاء التي تتراوح بين المتوسط والمرتفع.

كما أنه لا توحد فروق واصحة بين درجات الذكاء النفظية وغير اللفظية، رغم وجود بعص الفروق السبطة على الاحتبارات بين الفرعية، وقد نراوحت درجات " هيش " في الجانب للعطي ما بين الأعلى (على الاختبارات الفرعية التي تقيس تكوين المفهوم المجرد)، على المنحفض عن العادي (على الاحتبارات الفرعية التي تفيس تكوين المفهوم المجرد)، على حين كانت معلوماتها العامة، واستدلالها لحسابي، ونعرفها على الكلمة جمعاً في المعدل المتوسط

كها تراوحت درحات " هيثر " في الحانب الأداني ما بين الأعلى (في القدرة على التعرف على السب والمنتبحة في المواقف الاجتهاعية) إلى المنخفض عن المتوسط في سرعة الحركة أثباء لكنابة، على حين وقعت كل من الأفكار المحردة عير اللمظية، والتنظيم، والمعالجة المصرية في المدل المتوسط

وأشار توظيف " هيثر " على اختبار ببدر إلى أن توطيفها الحالي ملاثم لمستوى عمرها في محال التأذر المصري - الحركي.

ملخس تقرير الأخصائي النفسى:

" هيش " نت صغيرة وذكية وليست لديها أي صعوبات تعلم واضحة، وهي وهودة وعطوفة، كما أنها طفلة منسحية ويجب أن تتلقى علاحاً في الفصل العادي لأي صعوبات في القراءة، ويجب ترويد الأستاذ فرائكس بالمساعده والمسابدة في الفصول الدراسية، والمواد الإصافية التي تستحدم مع " هيش " كما عجب على فريق التقييم أن يعيد النطر في مشكنة الصفلة، ويقرر هل منستمر في السنة الفادمة في نفس فصلها الدراسي أم لا.

| الدرجة الميارية | الصف المكافئ | تقرير الاستشاري التربوي: نتائم الاختبارات |
|-----------------|--------------|--|
| | - | مقاييس سباتش لتشحبص الفراءة |
| _ | 1.1 | التعرف على الكلمة |
| - | 1.4 | الانتقال بين الصفوف |
| | | اختبارات الإدراك الحوكي البصري الحر |
| _ | 7-0 | العمر لإدراكي |
| | | اختبارات وودكوك- جوبسون للتحصيل |
| ٧١ | | مجموعه القراءة |
| AV | | مجموعة الحساب |
| ٨٠ | | اللغة المكتوبة |
| - | بة | المهام عير الرسمية التي تتضمن التعبير بالكتا |
| | | |

• التفسيس.

تشير درحة العمر المكافئ للتلميذة " هيثر " إلى ٥ - ٦ في احتبر الإدراك الحركي البصري الحر إلى توطيف أقل من المتوسط في هذا المجال، ومثل هذا الضعف يحدث في انغالب سبب الساحر في اكتساب مهارات القراءه في الصفوف الدراسية الماكرة، وتشير درجة " هيثر " المعيارية في القراءة وهي ١ ٧ إلى أن مستوى القراءة أفل من المتوسط بالنسبة لصعها الدراسي، وكان أداؤها أكثر قوة في الاحتبارات العرعية المتي تقيس الفدرة على التعامل مع الكلمة لمعرفتها، والتي تنضم الكلمات المشفرة عديمة المعي، وكان ضعف درجاتها واصح في الاحتبارات العرعية للعرف على الكلمة، كما أوصح النحليل المتعمق الهارات القراءة على بروفيل سباتش المقارن، أن درجة أداء " هيثر " في التعرف على الكلمة كان أضعف من درجاتها في الانتقال بين صفحات القراءة المتدرجة، كما أن قراءته الشفهية بطيئة جداً وهي عاره عن قراءة كلمة بكلمه بدون تعير، بالإضافة إلى أن لديها القدرة على استحدام النميحات المصحة للسباق داخل الفقرات.

وحصلت " هيثر " على درحة معيارية هي ٨٠ في محموعة اختبارات اللغة المكتوبة، وهــذا

يشير إلى توظيف أقل من المتوسط في هذا المحال. وقد شملت الاحتيارات تصحيح النصوص والإملاء وكدلك تعييم علامات الترقيم، والتهجئة، والأحرف الكبيرة، ولقد كان مستواها أقل من مستوى الصف المتوقع في كن هذه الحواس، فعندما طلب مها أن تكتب عدة خُن أو عبرات عن بربانجها المفصل في التليفريون، كتبت أربع حمل، واحدة منها لا بوحد بها فعل، والأحرى لم تكتب الحرف الأول من الكلمة الأولى فيها بالحرف الكبير ورغم ذلك فقد استطاعت كتابة إحدى الكلمات بالحرف الكبير في إحدى الحمل، وفي العديد من الحمل كانت كتاباتها بعيدة عن السطر، رغم أنها تستحدم ابورقة المعدة لنصف الثاني من أحل هذا التقييم عير الرسمي، وبقد كانت كل من أحرفها الكبيرة و لصغيرة لى نفس الحجم، وفي موقف أخر، كتبت حيداً داخل الهامش الأيمن للصفحة وقد تشير كافة هذه الأماط من المشكلات إلى صعف في الإدراك البصري، كما أوضح ذلك احتار الإدراك الذي غيب مناقشته آنفاً، وأبضاً بدعم هذا النقيم عبر الرسمي درجة اللعة المكتوبة ويشير إلى أداء أقل من لمرسط في هذا المجال.

كى حصلت " هيئر " على درجة معبارية مقدارها ٨٧ في محموعة احتيارات الحساب وهذا يشير إلى توطيف أقل من المتوسط، كما وحد فارق ضئيل بين أدائها في عمليات الحساب باستخدام الورقة والقلم والمسائل النطيفية الأحرى، كما أن " هيئر " قادرة على بدأ مسائل الجسم والطرح بدون عادة تجميع، ولكنها تخطئ في قراءة العديد من الإشارات والرمور في مسائل الحساب، وتستغرق وقتاً طويلاً في استخد م أصابعها في العدد والحساب.

ملغس تقرير الاستشاري التربوي:

يشبر الأداء البصري خركي للتلميدة " هيئر " إلى وجود مشكلة في هدا الحانب الذي سبب صعوبة القراءة، كيا أن درحاتها المعيارية في القراءة والكتابة تسخفص بمقدار يزيد عن محرافين معياريس عن درجة نسبة الدكاء التي تساوى ١١١، وهذا يشير إلى وحود تباعد دال بن سبة الدكاء ومستوى التحصيل في مدين المجالين ويؤكد هذا على وحود صعوبة تعلم في المراءة والكتابة، وأنها سوف تحتاج إلى تسكين تربوي خاص لعلاج هذه المشكلات ومساعدتها على الوصول إلى مستوى أقران الصف، ويجب أن تعمل الأستاذة " دادل " مجدية مع الأساذ فرالكس في أحد فصول الدمج لكي يساعدا " هيئر " في تقدمها الأكاديمي.

توسيات:

لقد كانب تائع الاختارات، بوضوح تام، غير متسقة، وذلك على ضوء توصيات الأخصائي النصى والاستشاري المنربوي، فقد أشارت نبائج أحد اختبارات الإدراك الصري على الأقل إلى وحود مشكلة كامنة في هذا الحانب، وأن " هيشر " بوصوح ليست طفلة معاقة عقليا، كما أنه لا يوجد دليل سواء من المعلم أو المفائلة الكلبنيكية يشير إلى أن هده الصعوبات الأكاديمية نامجة عن مشكلات سلوكية أو مشكلات في النافعية وأحيراً فإن موقع فشل " هيش " في الصف الثاني هذا العام يمدنا بدليل على أذ بعض الإجراءات بجب أن تتحذ، ونحن بوصى بأن بهذا في تسكينها مباشرة كتلمبذة لليها صعوبات تعلم، مع مراجعة التسكين في بهاية السه الدراسية الحالية وسوف يقوم معلم التربية الخاصة ومعلم المصل العام بإعداد الخطة التربوية لفردية في فنون القراءة والكتابة داخل فصل الدمج وإكال هذه الحطة في الشهور القليلة القادمة، وأحيراً، سوف يساعد فريق دراسة حالة الطفلة في اتخاد القرار الذي ينعلق بنقل التلميدة إلى الصف التالي أو الإبعاء عليها في الصف الخالي.

| - التاريخ: المدرسة المتوقيعات التوقيعات |
|--|
| - الأحصائي النفسي: ولى الأمر |
| - الأستشاري التربوي |
| أحصائي لأمراص العصبية: المدير : |
| معلم التربيه الحفاصه: |

تقويم الاستشاري التربوي:

Educational consultant's evaluation

في غالب الأمر، عندما يرفض الآباء والمقاطعة المدرسية ما يتعلق بتشخيص صعوبات التعلم، يقوم استشاري تربوي حاص بتقييم الطفل، أو في بعض احالات يراجع بيانات التقييم، ويصدر قر را يتعلق باستحقاق الطهل في الخدمات، وتقدم النافذة الإيضاحية ٥-٥ أحد التقارير التي يقدمها الاستشاري التربوي.

وكها نرى في هذا التقرير، اختار الاستشاري التربوي التأكيد على منطور اللاتوارد النهائي، لكي بثبت اللاتوارن المهائي الذي يمكن ملاحظته بين مهارة الطفل "آدم" Adam في سهاع المعلومات مقارنة بالمدخلات البصرية، ويعد هذا مثال آخر على مناقشات استحقاق اللاتوازنات البهائية اللي نوقشت منكراً في هذا الفصل، وكذلك تجب ملاحظة أن الاستشاري التربوي يجدد التناعد بين بسة الدكاء ومستوى النحصيل كعامل أساسي في تشحيص صعوبة التعلم، وأخيراً وفي الختام ربها نلاحظ فلة ما يتعلن بالاقتراحات النربوية المقدمة في هذا التقرير، وإن كانت هناك معص الاقتراحات المعلقة بالتسكين وبعض العمل في مهارات الكتابه، كما يوجد في هذا التقرير معص المعلومات القلومة للمقال "آدم".

النافئة الإيضاحية ٥ ٥

تقرير الاستشاري التربوي :

- الاسم آدم أرتبر ناريخ الميلاد: ١٩٩٦/٥/١٩٦ السن. ١٠ سوات و٣ أشهر - القائم بالاحتبار ١٠/ حون لونجيرتون - تاريخ الاختبار ١٠٠٦/٨/٥

تاريخ الحالة :

"آدم" تلميذ لديه مشكلات مستمرة في المدرسة ، وهو ضعيف في مادقي الدراسات الاحتهاعية و لعلوم في العصل الدراسي الأول من الصف الرابع هذا العام ، ولقد أوصى تتقويمه من حلال معلمي لصف الرابع ، وقد أقرت الأستادة "جيبير" بأن "آدم" لديه مشكلة في إكهال لكيفات لفصل ، وكدلك تكليفات الواحب المنزلي في موصوعات القراءة المستقلة ، ولم تلاحظ أي مشكلة في الحساب ، وقد قامت الأستاذة جينيير نسكين "ادم" في مجموعة القراءة الأبطأ ، ولكنه حتى في هذه المحموعة لا يزال لديه صعوبة ، وقد ذكرت والذة "آدم" أنه يفضى ما بين ساعة إلى ساعتين كل ليلة يذاكر ، وأنها تسعده بصورة دائسة في عمل التكليفات المطلوبة مه ، وطبقاً لما ذكرته والدة "آدم" فإن معظم المحوصات الطية التي أحريت له حديثاً أشارت إلى عدم وجود مشكلة بصرية أو سمعية .

الاختيارات المستخدمة :

الاحتيارات المستخدمة تصمنت تطبيق مجموعة اختيارات وودكوك – حوسون للقدرة المعرفية ، ومحموعة احتيارات التحصيل القرائي ، والدرجات نشير أيصاً إلى إجراء تقييم للسرعة الإدراكية والداكرة السمعية ، ونضمت الاختيارات الأحرى المستحدمة أقسام من

احتمار تربحانس Brigance ومقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات عبد الأطفال Brigance وكدلك تم الحصول على عبية من الكتابة وتحليلها.

| | الدرجة العبارية | الصف المكافئ | المئيني |
|--------------------------|-----------------|--------------|---------|
| - احتيارات وودكوك جونسون | | | |
| القدرة المعرفية العامة | ١٣٤ | ۸۰۸ | 90 |
| السرعة الإدراكية | ٩٣ | ٣.٧ | 41 |
| التذكر | ۸+۲ | ٦, ٤ | ٧١ |
| القراءة | 91 | ٣.٩ | 44 |
| مقياس بيرس – هاريس لمهوم | ٤٨ | | ٤١ |
| الذات | | | |

وق اختبار بريجانس ليفهم القرائي Brigance Reading Comprehension Test ، يوجد قسيان مختصران للقراءة طبقاً لمستوى كل صف دراسي ، وتبدأ من الصف الثاني ، وعندم منتهى الطالب من قراءة أحد الأقسام ، توحد خمسة أسئلة للعهم لكل قسم .

ويمثل الفهم ما نسته ٣٠٪ أو (الإجابة على ٣ من ١٠ أسئلة بصورة صحيحة) ثم الفهم بسبة ٧٠٪، و١٠٠٪ للصعوف الرابع، والثالث والثاني على التوالي .

وغدنا هذه الدرجات بصورة مقاربة كاملة بنعلق بالتوطيف المعرفي والوجداني لآدم ، حيث بشير عمود الدرجة المعيارية إلى الدرجات التي متوسطها الحسبي ١٠ وانحرافها المعياري ١٠ هـ ١٠ ماعدا الدرجة المعيارية لمقياس بيرس مهاريس فهذه الدرحة لها متوسط حساي مقداره ٥٠ وانحراف معياري مقداره ١٠ ، أم الدرجات المتينية فتشير إلى النسبة المتوية للطلاب الدين حصلوا على أقل من درجة "آدم" في كل اختيار ، وبصورة عامة في كل الاختيارات تشير الدرحات المرتفعة إلى أداء أيجان أكثر .

القدرة المرفية :

تشير الدرجات الحالية للقدره المعرفية إلى أن التوظيف المعرفي لآدم أعلى من المعدل المتوسط لعمره الزمي . وأن درجته المقاسة والتي تساوى ١٧٤ تعد مؤشراً جيداً على أن "آدم" لديه ذكاء أعلى من المتوسط ، إضافة إلى ذلك ، فإن درجة أقرب احتبار لسرعة الإدراكية ، والذي مقيس "سساً محموعة من المهارات البصرية المحدده بوقت ، أشارت إلى ضعف القدرة في

الحصول على المعلومات البصرية، وعندما تمت مقارمة مهارة "آدم" في الحصول على المعلومات من خلال السمع، كانت الدرجات المقاسة هي (٩٣ و ١٠٨ على النوالي) أي أن هناك ١٠ نقطة فرق، أو فرق يقدر بانحراف معياري واحد بأكمله بين الإدراك البصري، والإدراك السمعي، ومثل هذه النباعدات تدل على وجود صعوبة تعلم، ومع ذلك فالكثير من المهارسين ففضلون وجود فروق تقدر بالمحرافين معياريين قبل أن يطلى على الطفل مسمى دي صعوبة في التعلم .

وهناك مؤشر آخر على وجود الصعوبة أن القصور هو التباعد بين الدرجة المعبرية لنسة ذكاء "آدم"، ردرجته في القراءه ، ومثل هذه المقارنة تندرج نحت موضوع مقرنة قدرات "آدم" وإمكاناته بمستوى تحصينه ، فالمقارنات بين درجة القدرة المعرفية للطفل ودرحته في القراءة (١٣٤ و ٩١ على التوالي) تشبر بوضوح إلى أن آدم لا يعمل طبقاً لقدرته ، فالمرق بين هذه الدرحات بريد عن إنحرافن معياريس ، وهذا الفرق دليل قوى على وجود صعوبة تعلم .

تعليل المهارة الأكلابيية:

تراوحت درحات العهم القرائي للطفل "آدم" ما بين الصف الثاني، والصف الرابع، وبوجه عام يمكن القول أن معدل تعلمه القرائي، يقترب من مسنوى الصف الثالث.

كها أشارت درجات القراءة لكل من اختبار بريجانس ووودكوك – جونسون إلى أنها في معدل الصف، كها أن قدرته على الكلمات، وفث نشفير الكديات عبر المألوفة وذلك في الاحتبارات الفرعية لاحتبار وودكوك – جونسون . وأحيرا ، يمكن إرجاع "آدم" للحلف، أي إلى مستوى الصف الثاني، حتى يصبح مستواه حيداً في العهم القرائي .

كما أظهرت عبية كتابة " ادم " وحود عدد من المشكلات في فنون اللغة ، تلك التي تنصمن أخطاء ثابتة ومتواترة في النهجئة مثل " اا الله الله بدلاً من " until " وذلك في موضعين عتلفين، وكدلك " aspost " بدلاً من " supposed " وصعف واضح في استخدام علامات المترقيم ، وكانت عباراته صحيحة ، ولكن بنية الجمل والففرات غير منتظمة ، كما أن "آدم" لا يترك مسافة في بداية الفقرة، كما كانت كتابته مفروعة بالكاد، وفي الكثير من المواضع يكتبها فوق السطر، وهذه المهارات - بوضوح - ليست لطعل في مستوى الصف الرابع.

النمو الوجدان والسلوكي:

لقد كانت الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات تقريباً متوسطة. كما أشار المعلم إلى أنه على الرغم من أن "أدم" لديه مشكلة في توجيه انتباهه دحل الفصل، ويمكن تشتبت انتباهه بسهولة ، إلا أن لديه العديد من الأصدقاء الدين عادة ما يلعب معهم، كما أن "آدم" لا يُظهر

مشكلات سلوكية شديدة في داحل بيئة الفصل الدرامي، وبناءً على هذه المعلومات لا توحد مشكلات في المجالين الوجدان والسلوكي

توسيات :

يجب أن ينم تسكين الطفل " آدم " في برنامج للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وذلك لمدة " ٥٥ " دقيقة يومياً في محاولة لشخيص وعلاح مشكلاته النوعية في الفراءه، كها يجب أيصاً أن تلقى مهاراته في لكتابة اهتهاماً، ودلك لأنه يعاسى ضعفاً في هذا الجانب.

كم أن القصور في هذه المهارات ربها يكون أحد أسباب فشله في أداء الواحب المنزلي في مواد دراسية متعددة ، كما يجب على معلم النربية الخاصة أن سنسق تدريسه في حوالب فنون اللغة مع حدول عمل الأستاذة "جسبير" في فصل التربية العامة ، مع تزويد الطفل ببعض المساعدة في الواجبات التحريرية .

د/ جوں لوسجیرتوں الاستشاری التربوی

التنوع الثقافي وقرارات الاستعقاق:

Cultural diversity and eligibility decisions

على الرعم من الحهود الكبيرة التي قام بها واضعو الاخبارات والأفراد التربويون, لا أن الدراسة والبحث أشارا إلى وجود درجة من التحيز في العديد من التقييهات المستحدمة من أجل محديد لاستحقاق الحدمات ذوى صعوبات النعلم هي Palmer & Guillemard, 1992) (Palmer & Guillemard, 1992) وهذا التحيز المستتريثير مشكلات واضحة عندما يعتبر أحد الأشحاص أن التلاميد دوى صعوبات التعلم يأتون من كل الثقافات (Lerner & Chen, المعدود - نسبياً الشحاص أن التلاميد دوى صعوبات التعلم يأتون من كل الثقافات (Hyun & Fowler, 1995, Leung, 1996). فمعظم التقافية في عملية لتقييم (Hyun & Fowler, 1995, Leung, 1996). فمعظم التقييمات المستخدمة في تحديد الاستحماق قامت على عبنات معيارية ولا تتضمن تمثيلاً ملائها التقييمات الأطفال في حاعت الأهليات المختلمة (Leung, 1996) وأيضاً أدى التنوع المترايد في مجتمعا إلى جعن العديد من حاعات الأهليات غير ممثلة في المحتمع رعم ترايد عددها في الوقت لراهن جعن العديد من حاعات الأهليات غير ممثلة في المحتمع رعم ترايد عددها في الوقت لراهن

وقد أشارت العديد من التقارير التي يتصمنها قانون النربية الخاصة إلى احتيال وجود بعض التحيز في محارسات تقييم الاستحقاق المستخدمة مراراً وتكراراً. (Alexander, 1992:

(Commission, 2001)، وحاصه تلك النقارير التي أشارت إلى لسنة المرتمعة من أطمال الأقليات الذين تمت أحالتهم إلى التربية الخاصة أكثر مما يسوقع، وفيها يبعلق بذلك نحتاح أن تصاعف جهودنا لتكون أكثر حساسيه بالفروق الثقافية التي تضع في اعتبارها الاحتبارات المارقة في الأداء

ورغم أن معطم السلطات أشارت إلى الصدق العام لإحراءات تقييهات بسبة المدكاء الحالية، والله أنه لا تزال هناك حاجة لصدق أداء طفل الأقلية من خلال ليانات ومعلومات أحرى (Leung, 1996) وبدلاً من لاعتهاد على تنافح لاحتبار فقط، يجب على المهارسين أن يجمعوا ليانات أحرى، تتصمن المقابلات مع لأباء حول توظيف القدرات المعلية للطهل، أو الملاحظات الماشره للطفل في ليئة المدرسة أو ربها في ليئة المنزل، وهذه البيانات نستطيع استخدامها لتلاق قضيه صدق ننائح النفسم والتأكيد على حماية الطهل من التحيز السيط في قرارات الاستحقاق. كها أن "لولح" (1993) هو الآخر شحع المعلمين على نأمل اعتراضاتهم دات الصلة بجهاعات الأقليات الخاصة من خلال سؤال ألعسهم تساؤلات مثل: ما هي الافتر صاب التي يمكن أن افترضها عندما أحد طعلاً أتى من حماعة ثقافية محتلفة؟ أو هل اتحاهاتي بمكن أن تؤثر على أداء الطهل؟ لذلك يقود فحص الهرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره إلى مريد من العدالة والنقيهم المحايد وعارسات اتخاد القرار العدلة.

وتعطى معظم الديمقراطيات الغربية قيمة للاختلاف والتبوع النقافي لدى سكانها، وتعي أن قوة الاختلاف الثقافي في ترايد، لذلك توحد توصيات من أجل إحراء تعديلات في عارسات التقييم حهاعات الأقليات بالمحديد، وإن كانت مثل هذه التعديلات نكون بعيدة عن المعبار المستحدم في بيئه الموم، وبالطبع، عندما يكون هماك دليل على وجود تحيز، ون التربويين لديهم الترام أحلاقي ببدل قصارى حهدهم للحد من هذا التحز في التقييمات أو على الأقل تعليمه إلى أدنى حد عكن، وبعض الشواهد تؤيد احتمان وجود تحيز صد التلاميذ الدكور في عمليات التعرف (Clarizio& Phillips 1986;, Leinhardt, Seewald & Zigmond, 1982) ، وقد أشار "أوليفرر" وزملاؤه (Clarizio& Phillips 1986; Leinhardt, Seewald التلاميد الأفارقة الاستخدام في تحديد الاستحقاق نتجه إلى المالغة في تقدير مستويات بحصيل التلاميد الأفارقة الأمريكيين والأسبان.

ومع وحود هذا لذليل لواضح على التحير، يحب على الباحثين والمهرسين على حد سواه سدل قصارى حهدهم من أحل تقليل تأثيرات التحير على انحاد فرار الاستحقاق، ويوحد حتى الآن مجموعة من الأدلة الإرشادية العامة للتقليل من التوابع السلية للحير، وقد قدم "شين

النافذة الإلضاحية ٥ - ٦

إرشادات تعليمية مفيئة في التدريس للطلاب ذوى الاختلافات العرقية :

Teaching tips for teaching ethnically diverse students

- ١ كن على علم بالمحموعات العرقية المحتلفة في فصلك، اعني خصائصهم وأساليب تعلمهم.
- ٢-شجّع التلاميذ على أن يشاركوا الأطفال من أعراق مختلفة ثقافتهم، وابدأ بسادلة ثقافتك التقليدية.
- ٣- مجنب الكتب المدرسية والمواد التي تقدم الأشكال المطبة للثقافة أو التي تقدم التنوع النقافي الحالي بصورة سلبية.
- ٤- تعلم كل شئ عن اهتهامات طلاب الأقليات المنزلية والمجتمعية، ومواهبهم،
 ومهاراتهم، وقدراتهم، وطور البرمامج التدريسي لكي يلقى الصوء على هذه الجوانب الثقافية الإيجابية.
- ٥- اكتشف في فصلك التلاميذ الذين ينتمون إن مجموعات أقلية عرقية أو عنصرية وحدد
 المصطلحات التي يحونها في الإشارة إلى مجموعاتهم، واستخدم هذه المصطلحات كلها
 كان ذلك محناً.
- ادمج الدراسات العرفية في المنهج، وساعد طلاب مجموعات الأقليات على أن بحصلوا على صورة أكثر ايجابية عن ذواتهم من خلال هذه الدراسات.
 - ٧- اجعل آد، طلاب الأقليات شركاء لك في تربية أطفالهم.
- ٨- عامل كل التلاميذ بنفس الأسلوب وهو المساواه فيها بينهم، ولا تمارس أي تمييز سلبي
 ضد أي مجموعة من حماعات الأقلية.
- ٩-كن متأكداً من أن أدوات التعييم التي تستخدمها ملائمة في مصطلحاتها للفروق
 الثقافية المعلكة والمعروفة.
- اللغة العامية أو نهاذج الكلام الأخرى لتلاميذ الأقليات. Source. Based on 'Cultural Diversity and Exceptionality " by p.c Chin and McCormick، 1986 in N.G. Haring and L. McCormick (Bds) Exceptional children and youth 4thed Columbus OH:Merril.

التقييم من أجل التدريس : Assessment for instruction

في الوقت الذي يحتلف أعصاء فريق دراسة حالة الطعل مع معضهم المعض من أجل قضايا الاستحقاق، يواجه المعلم بمهرده في الغالب توفير معلومات التقييم من أحل نخطيط التدريس، فالأحصائون النصيون و لأحصائون لاحتهاءيون، والممرضات في المدرسة، واستشاريو التقييم التربوي بقومون في الغالب بتطبيق بعص احتارات التحصيل الأساسية والتي ينتج عنها درجة يمكن من حلالها مقارنة أداء الطهل بمجموعة الأطعال، ولكن مثل هذه المعلومات لا تكون صروريه أو ذات قائلة في التحطيط للتدريس الفردي (1999 Bryant, 1999). فبناء على المهارسة الحالية في معظم الولامات الأمريكيه، يجب أن يكون واصحاً لك كمعلم أنك سوف تعرف في العالب الطفل ذي الصعوبة أفضل من أي عضو آخر في فريق التقييم، ويستثني من دلك الواحدين أو أولياء الأمور بطبعة الحال، وبناء على دلك يكون التقييم التربوي للتدريس مسؤولية المعلم في لعالب، لذلك فأنك تحتاج إلى بدل مجهود كبير للإعداد لمن هذا التقييم، فمعظم برامج إعداد المعلمين تتضمن على الأقل أحد المقررات الشاملة للتدريب على التقييم لمودي للإطفال دوى صعوبات التعلم.

والمعلومات لمقدمة في المافذة الإيضاحية ٥-٧ تقدم موحزاً للماحي المختلفة للتقييم العمردي من أحل التدريس، ولاحظ أن عدداً من أمثلة التقييم بدأ العمل بها بمجرد تطور التقييمات في هده الأيام، رهى تلك الأيام التي شهدت اصطراماً في التقديرات، فقد تطور مفهوم التقييم بيها اسمر بشر أدوات تقييم تجاربة مناح لعدد من السنوات، ولا تؤال الأيام نشير إلى عمارسات تقييم غير ثابنة، ولا شك أد حقل صعوبات التعلم سوف يشهد تعييراً مستمراً في عمارسات تقييم التلاميد دوى هده الصعوبات

| | النافئة الإيشماية ٥ -٧ | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|-----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| التقييم من أجل التدريس Assessment for instruction | | | | | | | | | | | |
| تطور المفهوم | الأدوات | نوع التقييم | | | | | | | | | |
| بداية من | - مطارية كوفهان للتقييم | ١٠ تطـــيق اختـــارات | | | | | | | | | |
| ۱۹۳۰ حتی ۱۹۳۰ | - احتمار اللعة المكتوبة | معيارية المرجع | | | | | | | | | |
| | ~ اختبار سو اللعة | _ | | | | | | | | | |
| | - اختمار بيسودي المردي المعدل | | | | | | | | | | |
| | للتحصيل | | | | | | | | | | |
| | - انحتار وودكوك – جوسون | | | | | | | | | | |

| ستيبيات القرن | | ٢- تقاريسر الملاحظية |
|--------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| العشرين الماضي | <u> </u> | غير الرسمية |
| سبعينيات القرد | - اختيار بريحانس | ٣- تطييق اختسبارات |
| العشرين الماضي | - احتسار مفتاحسي في تستحيص | محكية المرجع |
| | الحسب | |
| | اختىارات محكية للرجع غير رسمية | |
| مسمينيات القسرد | - تحليل المهمة | ٤ - النقيب ماخل |
| العشرين الماضي | تحليل الخطأ | الفصل المدرسي |
| | ~ تحليل العمل اليومي داحل الفصل | |
| | المدرسي | |
| | | |
| ثهانينسيات القسرى | - التدريس المتقن | ٥- التقييم المبي على المنهج |
| العشريس الماصي | التفسيات عير الرسمية المسية على | |
| | المهج | |
| تــسعينبات القــرد | - التعييم الواقعي (الموثوق) | ٣- التقييم البديل |
| العشرين الماصي | – تقييم البورتفوليو | |
| | - التفييم الدينامي | |

اختبارات التحصيل معيارية المرجع

Norm-referenced achievement Testing

لقد أُعبدت صباعة أعراص التعييم من أجل التدريس عدة مرات في الناريخ الحديث، التداء من حنبارات التحصيل الأكاديمية معارية المرحع، وإدارة القدرات العردية المستخدمة، وتقوم الاختبارات معيارية المرجع مقارنة أداء الطالب بأداء التلاميذ الأخرين، وغالب تكون هذه المقاربة قائمة على درجة لعمر أو الصف المكافئ أو الدرجة المعيارية، ومن الناحبة التاريحة، تهدف مل هذه الاحتبارات إلى تقسيم لأفراد إلى محموعات تدريسية، كما تمدنا هذه الاحتبارات معلومات قلبلة عن قيمة الندريس لأنها مكونة من عدد محدود من الأسشة بكن مستوى صفى معصل، ورعم دلك وإن الكثير من هذه الاخسارات قد يستحدم اليوم لتحديد الاستحماق، بناء

على إحراءات النباعد بين لقدرة العقلية ومسترى التحصيل، ويعتقد عدد قليل من المهارسين أن هذه الاختبارات عدد سعص الأمس الواقعية للتدريس، وأنت، أيها المعلم كمتحصص في المحال سوف تواجه اختبارات لها نفس البية كحرء من حزمة التقييم المستخدمه في تحديد التلاميد ذوى صعوبات النعلم

التقارير القائمة على الملاحظة : Observational reports :

تُستخدم عدد من تقارير الملاحظة عبر الرسمية في تقسم الأطفال والراشدين ذوى صعوبات التعلم، فعل سبيل المثال، عندما سنك مبدئياً أن الطالب لديه صعوبة تعلم، فقد يُطلب من المعلم استكيال تقييم الملاحظة عبر الرسمية التي تهدف إلى تحديد الأنواع الخاصة من المشكلات التي بعانى منها الطالب في فصل التعليم العام، وهذا النوع من المتقارير يُشار إليه على أنه تقرير ما قبل الإحالة لأن المعلومات يتم تجميعها قبل الإحالة الرسمية إلى خدمات التربية الخاصة.

رضاعة إلى دلك، قد تستخدم قوائم المرجعة للملاحظة غير الرسمية وتقارس الملاحظة في أي وقت، سواء كال ذلك قبل الإحالة أو بعدها، وفي المعديد من الحالات، ربها بحتاج إلى قوائم الملاحظة السلوكية المقسة أو المنتحة تجارباً، وفي بعض الحالات الأخرى، قد يكون تسجيل لملاحظة غير الرسمية أمراً معلوباً.

الاختبارات معكية المرجع Criterion - referenced Testing

سبب الحاجة إلى مزيد من المعنومات المتكاملة عن أداء الطفل، طُورت الاحتبارات لكي تقارن أداء الطفل على قائمة من الأهداف السلوكة في جوانب المهارة المنفصلة بدلاً من معارضة بأداء الأطفل الآحرين، فعلى سبيل المثال قد يقيم الاحتبار محكي المرجع بمفرده عدد كبير من عمليات الجمع، من حلال خس مفردات لكل نوع من مسائل الجمع فكل الأهداف في مثل هذا الاختبار لها سؤال خاص أو محموعة من التساؤلات تعبر عبها، ولو فقد الطالب الوضع الحاص لهذه المفردات فإن المهارة المفودة يجب أن تكون ضمن مكونات خطته التربوية الفردية، فتحديد مستويات الأداء في كل محال من المجالات ذات الصلة بالاختبارات محكية المرجع يفضي إلى معلومات كاملة من أحل عملية المدرس، والأسس النظرية لهذا النوع من إجراءات العنص منظورها سلوكي وقد نم عرضه – بشئ من التفصيل في الفصل الأول.

التقييم البني على النهج Curriculum – based assessment

بمكن الفول أن أحد المناهج الحالية في التقييم يشبه مدرحة كبيرة النقبيم محكي المرجع، ولكنه يحدث مصورة أكثر تكراراً، لأن مستويات أداء الطالب تكون متعيرة إلى حد معيد مع مرور الوقت، لذلك أوصى الباحثول بتعييم مبنى على عمل الطالب في العصل، لحث شم دلك المصورة يومية أو على الأقل مرتبن في الأسبوع & Lawson, 1999; Phillips, Fachs & Fuchs, 1994) ذلك أن هذه التقييمات المتكرره لساعد على مراقبة أدء التلميذ.

فعلى سبيل لمثال، يُعد التدريس المتفن Precision teaching (الذي يعتمد على تعديل السلوك) أحد هذه الإجراءات التي تنطيب معدل ببانات مكتمل عن نمط المشكلة الخاصة بالطفل والتي ستنلقى الرعانة اليومية (Bender, 2002) ومثل هذه المعلومات بمكن استخدامها في إعداد رسم بياي لتحصيل الطالب في المهارة الخاصة عبر فترة زمية ومن حلال النظر في العمل اليومي الحالي يستطيع المعلم أن يخبرنا بصورة سريعة عندما ينمكن الطالب من أداء المهمة، وأيص يستطيع لمعلم أن بخبرنا عندما لا يريد نوع النشاط التدريسي لذي بتلقاه المطفل من فهم الطفل ومعدل بحاح إكهال المشكلة أو باحتصار بحصل المعلمون على صوره بومية لأداء الطالب تعد هي الأساس قرارات البرمجة المربوية (King-Sears, elal., 1999).

وبالرعم من أن ممارسات التقييم المبى على لمنهج قد أثبت فعاليتها إلا أن الكثير من المعلمين يعتبر أن هذه الإحراءات تستهلك وقتاً كبيراً للعاية عبد استحدامها في قصول التربيه الحاصة، ولحسن الحظ، فإن البيانات اليومية التي يتم تجمعها بمكن توظيمها بأسلوب لا بأخد هذا الوقت غبر الصروري (Jones, 2001)، فعلى سبيل المثال، قد يستخدم المعلم بمفرده بعض المدقائق الأخيرة في كل حصة دراسية لتقييم أداء التلاميد المحدد بوقت، وكذلك تقييم أداء بعض التلاميد الذين يتزامنوا معهم في كل وقت، وأيضاً ربها بمكن تدريب التلاميذ أنفسهم على عمل رسم بناي لسلوكناتهم عبر كل حصة وذلك لعدة أسابيع وبالترتيب برى معدل تقدمهم

لدلك أوصى العديد من الماحثين بأن تصدر قرارات الاستحقاق للطلاب ذوى صعوبات المتعلم على أساس التقييم المنى على المنهج Bender,2002, Commission, 2001; Fuchs & للنهج المنهج ويؤكد نموذح الاستحابة للتدحل الحديد تأكيداً تاماً على هذه الفائدة للقياس المبنى على المهج، ويوضح تقرير التقييم المبنى على المهج المقدم في المافذة الإيصاحية ٥-٨ كيف أن العديد من القياسات المبنة على المنهج التي تتم بصوره برمية يجب أن تعبد في كل من تحديدات المدريس والاستحقاق، ولاحظ التشابه بين رسومات التدريس المتقن (الذي تتم فيه تعديد الأهداف، و لقياس المباشر لسلوك، وعرص البيانات في رسم بيابي)؛ والسامات التي تم وصفها سابق في إجراءات الاستجابة للتدخل، ومن الواضح عاماً أن نمودح الاستحابة للتدخل يعد انتداء هو الأصل الراسخ في بحث التقسم المنى على المهج لدي بدأ منذ أكثر من عقدين ماصيين (2005, Bender 2002, Marston)

النافلة الإيضاحية ٥ -٨

تقرير التقييم المبنى على المنهج Curriculum- based assessment report

معلومات وثبقة الصلة بعملية التقييم:

- الاسم: توماس و يت هيد.
- سن التلميد. ١٣ ســــــــــ و٨ شهور
- الصف الملتحق به التلميد: الصف الحامس
- النتائج المستمدة من برنامح فحص الولاية: احتمار كالبفورييا للتحصيل طبق في الفترة من ٢١٠٤ / ٢٠٠٦ /٤ /١٨
 - مستوى الصف القرائي 307
 - مستوى الصف الحسان. ٤٠٩
 - مستوى الصف ف فيون اللغة: ٣٠٢
 - التاريخ المدرسي:

التحق آتوماس" بمدرسة وود بيرى الانتدائية مند رياص الأطفال وحتى الصف الخامس ولقد تم استبقاؤه بالصف الثابي وبالكاد مكه عمله من الانتقال إلى السنتين التاليتين، وأثباء وحوده بالصف الخامس أحاله معلم الدمج إلى الخدمات (الحاصة بأطفال التربية الخاصة).

معلومات التقييم المبنى عنى المنهج.

في بعص الشهور الأحيرة استحدمت فصول المصادر وفصول القراءة العلاحية لتوماس المنقيم المسى على المنهج وإحراءات إسترانيحيات التعلم التي تفضي إلى إحراء تقييم لأهداف السهج، وقد تلقى " نوماس " كل حصص تدريس القراءة وعنون اللغة في أماكن عوفة المصادر والعصل العلاحي وأشارت الرسومات الساسة في كل محالات عنون اللغة المعروصة في الشكل ٥ ٤ حتى ٥-٦ إلى تقدم " توماس " في كل محالات عنون اللغة في عترة نهاية المفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، كما أشارت إلى ضرورة استخدام هذه المعلومات في تحطيط التدريس بالسنة إلى برامح المصادر والقراءة في السنة القادمة

مقابلات أحراها المعلم:

أشارت المقابلات مع الأخصائي العسي وكل من لمعلم العلاحي ومعلم عرفة المصادر إلى أن " توماس " لا يرال إلى حد بعيد أقل من مستوى صفه في الفراءة وقنون اللغة وتدعم هذه النتائج محموعة الاحتيارات المعروصه فيها سبق. وقد أوصى المعلمون باستمرار تسكينه في كل البرامج على مدار البسه. وقد أشار الأستاد فريدرك معلم غرقة المصادر إلى أنه يتعاون إلى حد كبير مع الأستادة بوربيز معلمة البربية العامة في احتيار استرابيحيات التعلم الحاصة

التي قد تكون ذات فائدة لتوماس؛ مثل إستراتيجية قبول الاختبار، وإستراتيجية فهم لفقرة، وإستراتيجية وضع أحد فصول كتاب في سياق مفهوم، ولقد تمكن " توماس " من إتقان هذه الاستراتيجيات في فصل المصادر واستطاع استخدامها في فصل التربية العامة واستطاع "توماس" أيضاً التعرف على الموضوعات كاملة، والتعبير عنها في حمل، وهده الاستراتيجيات التدريسية يجب أن تستمر بناءً على الإستراتيجية المختارة من قبل "توماس" وهؤلاء المعلمين، وفد أشارت الأستاذة كوكورا معلمة القراءة العلاجبة - من ناحية أخرى - إلى أنه تعمل مع " بوماس " في الفهم القرائي على أساس الصف لثالث من حلال قراءة القصص ومهارات فنون اللغة، وتضمنت هذه المهارات التعرف على أجراء الكلام، والتعرف على ومهارات فنون اللغة، وتضمنت هذه المهارات التعرف على أجراء الكلام، والتعرف على الهدف المباشر وغير المباشر، وانتقاء المجانسة، كي وظفت ؛ لأستاذة " كوكور " التقييم المنى على المنهج كي تقوم بتوضيح تقدم " توماس " وقد كتبت تقريراً فحواه أن " توماس " لديه دافعية تظهر من حلال محاولاته الوصول إلى الأهداف التربوية التي ارتضتها الولاية وقد دافعية تطهر من حلال محاولاته الوصول إلى الأهداف التربوية التي ارتضتها الولاية وقد

كها أشارت الأستاذة بورنيز إلى أن " توماس " تمكن من كل موضوعات السنة الماضية في عصل التربية العامة، وكانت معظم موضوعات الصعوبة لديه في موصوعات القراءة الإصافية في التاريخ والعلوم، وأشرت دراسة إمكانية لقراءة لهذه النصوص المقررة في (التاريخ والعلوم) إلى أن هده النصوص كتبت تقريباً في مستويات الصفين السادس والثامن على التوالي وهذا لسوء الحظ أمر مألوف في العديد من الكتب، وعندما دعمت الأستادة "بورنيز" مادة الموضوع بكتب إضافية من المكتبة في مستوى الصف الثالث / الرابع، عمل "توماس" بجدية كبيرة ومحم في يحال العمل؛ وأشارت الأستادة " بورنيز " إلى أنها يجب أن تستمر في إعطاء مواد القراءة لملائمة لجو نب هذين الموضوعين. كها أشارت إلى أن " توماس " ليست إعطاء مواد القراءة لملائمة لجو نب هذين الموضوعين. كها أشارت إلى أن " توماس " ليست لديه مشكلات في سلوك الفصل ولا في لمواد الدراسية الأخرى.

عزمت عبى الاستمرار في استخدام هذه الاستراتيجيات.

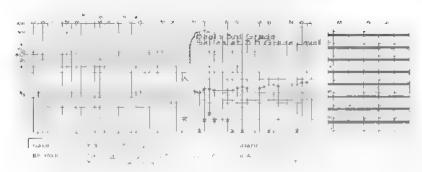
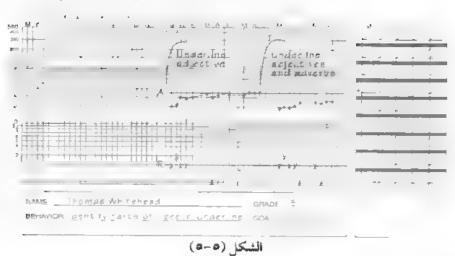
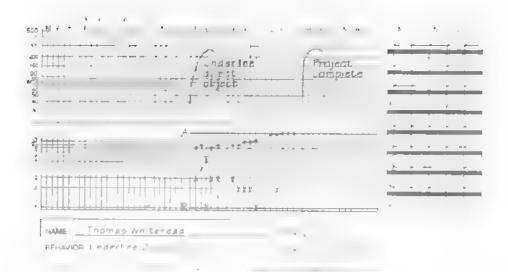


FIGURE \$4 Performance on Cloze Procedure (الأشكال من ٥ – ٤ حتي ٦-٥) أداء الطالب "توماس" على اختبار ملء الفراغ



أداء الطالب "توماس" في التعرف على أجزاء الحديث ...

5T grading period



الشكل (٥-٦) أداء الطالب "توماس" في التعرف على الأهداف المباشرة

توصيحات:

ساء على مراحعة الرسومات البيانية وتعليقات المعلمين رأى فريق دراسة حالة الطفل أله لا توحد مؤشرات تدل على أن مزيداً من التقييم في هذا الرقت سوف يكون مفيداً، والفق الفريق حميعاً على قبول توصيات المعدمين وأوصوا متكليف " ترماس " نقضاء حصة دراسية واحدة يوماً في كل من عرفة المصادر وبرنامج القراءة العلاحية ودلك خلال لفصل الدراسي الأول من العام الدراسي وسوف بعد المعدمين فائمة بالأهداف، وخطة التقويم المبى على المهج لسليمها والموافقة عليه قبل اللقاء لقادم مع الآماء.

وسبب أن إستراتيجية التدريس ربها تكمل في شهر ديسمبر، سوف يرجع العريق تقدم "توماس" في شهر نوفمبر ويراعي إيفاص فرة التسكين التربوي الخاص في عرفه المصادر كها سوف يوضع " توماس " في فصل التربية العامة لحزء من الوقت أثناء تعليمه القراءة وفتون اللعة، وقد رأى أعصاء العريق أن " توماس " قد يكون جاهراً لمثل هذا التسكين في شهر ديسمبر

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ۲ | ٠, | ٦ | / | ١ | ١ | ľ | ř | ٠ | ڥ | 4 | IJ, | لو | جا | J | ļ | بة | ح | -1 | ڵڔ | 1 |
|---|---|----|------|----|----|----|---|----|---|---|----|----|--|---|------|---|--|----|---|----|----|----|---|----|-----|---|---|----|-----|---|---|---|----|---|-----|-----|----|----|---|-----|-----|----|-----|---|
| | | | | ٠. | | | | ., | | | | •• | | | | | | ٠. | | | | | | | ••• | • | | | | | | | | | | ٠. | • | :. | ت | ي), | | زة | لتو | j |
| | | | | | | | | ٠. | | - | ١. | | | • | ٠. | | | ٠. | - | ٠. | | ٠. | • | •• | | | • | | • • | • | | | •• | | | ٠. | | • | | | , | | | |
| • | ٠ | ٠. | ٠. | ٠. | •• | ٠. | ٠ | | • | - | | | | ٠ | ٠. | - | | ٠. | - | | ٠. | | | •• | •• | | • | ٠. | | • | • | | | • | | • • | ٠, | | | | | | •• | , |
| | | | | ٠. | | ٠. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ٠. | | | ٠. | ., | | | | , , | | | |

تفسر الرسومات البيائية التعلقة بالتقييم البني على النهج:

Interpretation of curriculum - based assessment charts

توصح الرسومات البيانية المتعلقة بالتقييم المنى على المهج النقدم البومي لمسترى تحصيل "تومس" ودلك لهترة تزيد عن عدة أسابيع، ويعد هذا النموذح لمستوى التحصيل من أكثر الوسائل دقة في قياس مستوى التحصيل الأكاديمي، ونستطيع من حلال هذه الرسومات البيانية أن نشاهد المكاسب الأكاديمية التي أحررها "توماس " أثناء الأسابيع الأخيرة في المدرسة في كل الأهداف السلوكية لتي تضمنتها خطته التربوية الفردية؛ فعلى مبيل المثال، يعرص الشكل ٥-٤ الاستحابات الصحيحة (Dots) والحاطئة (xs) على جراء اختيار من الفراغ المتعلق بالمهم القرائي (مئل " إملاً المساحة اخالية " الدي يجب أن يفهم الطفل فيه المحتوى ثم يقوم بملء

الفراع) المناسب لمسوى الصف الثالث وطبقا لما يعرضه الرسم البياب فقد انطلق " توماس " بعدو تحقيق هدفه الفردي وهو تقديم (٢٠) استحابه صحيحة بدون أخطاء عدما ينتهي العام الدراسي في ١٠ يوبير، ويوضح الشكل ٥-٥ أن " توماس " استطاع في نهاية شهر مايو تحقيق هدفه الدي يبعلق بالبعرف عني الصفات، كها أنه بدأ مهمة التمييز التي تتعلق بالتعرفة بين كل من الصفات والطروف، ويوضح الشكل ٥-٦ أن " توماس " استطاع أنضاً التحرك بحو هدفه المتعلق بالتعرف على الأهداف المباشر، وانتهت الحطة التربوية الفردية عدما أحرر هدفه في شهر مبو

وتشير هذه الرسومات لبيانية إلى أن محالات مون اللعة عند الطالب " توماس " يجب أن يتم التركير عليها في العصل الدراسي القادم، وبوصوح يجب أن تبدأ تمرينات التقييم المبنى على المنهج في الفهم القرائي مناسبة مسنوى الصف ٣٠٥، وأيضاً يجب أن تبدأ مشروعات تحديد المواد الدراسية كاملة، وكذلك مآل هذه المواد، والتمييز بين الصمات والطروف، وواحدة أو اثنتين من المهاراب لأحرى مثل التعرف على لحناس (لفطنان منهاثلنان في الإملاء والبطق محتلمنان في المعنى)

ممارسات التقييم داخل الفصل: In-class assessment practices

ولإصافة إلى المرافة وأنواع النقيم التي نجر بواسطة المعدمين، تستحدم العديد من عمارسات أنواع لتقييم الأحرى بصورة متكررة على ابدى المعلمين ودلك من أحل تخطيط عملية لتسريس درساً مدرس وينضمن هذا نحليل المهمة وتحديل الخطأ، فمثل هذه التقييمات التي تحدث دحل الفصل، ننجر بواسطة لمعلم ابدي يكون مع الطعل أثناء عمله يومياً وتمكنه هذه التقييمات من الحصول على أكثر أبهاطها جدوى في الحصول على معلومات التقييم اللارمة للخطيط الندريس.

وقد تطور مفهوم تحليل المهمة بواسطة أصحاب لدرسة السلوكية في سبعيبيات القرد الماصي ليسمح للمعلم بتقديم وصف ملائم للمهمة لكي تستكمل بواسطة الطغل، وهذه الهية تتحدد من حلاها الخطوات الحاصة أو حوالت المهارة عن النحو الذي تحدث به من أجل تشخيص دقيق لمستوى فهم الطفل، وتعرص الباقدة الإيصاحية ٥-٩ تحليل مهمة كاملة لإحدى مسائل الحساب المؤلفة من رقمين

كما أن مواصفات خطوات المهمة التي تكون على مستوى منفصل تسمح للمعلم أن يقدم ويشرح المهمة للطفل تصورة كاملة أثناء بدأ لتدريس، وأيضاً تسهل عملية تحليل المهمة من الفنية الثانية الثانية الخطأ - الذي سيتم وصفها لاحقاً، بعد قليل.

وبعد أن ينتهي الطالب من حل بعض المسائل قد يجد المعلم أحطاء في عمل التلميذ، وسوف بسمح تحليل هذه الأخطاء للمعلم بوضع فواعد وأدله إرشادته هادته يستخدمها الطالب في إكيل عمله، ويستطبع لمعلم بعد دلك أن بعرف بالتحديد أنواع الأخطاء النوعية التي من المحتمر أن يقع فيها لصفل، والتدريس النوعي الخاص الذي يمكن إعطائه لهذه الحوانب الدقيقة، وتعرض لنافذة الإيضاحية ٥-١٠ بموذحاً كاملاً لتحليل خطأ ما

النافذة الإيضاحية ٥ -٩

إرشادات تعليمية مفيدة: نموذج تحليل الهمة

Teaching tip: A sample task analysis

تحليل المهمة عبارة عن رسم للحوالب النوعية للمهمة يعرض بالترتيب من أحل تحديد المهم النوعي وكدلك عدم المهم للطالب ذي صعوبات التعلم، وهذه المنية نتحت عن فكر المدرسة السلوكية، وهيما يلي نمودح لمشكلة عُرَفت على أبها مهام نوعية يجب أن نحر من حلال الطالب وبالتربيب لإكهان مسألة جمع عددين مع إعادة التجميع.

- متطلبات المسألة ؛
- ١ اجمع الأعداد في عمود الآحاد (٨ + ٥)
- ٢ أكتب أسفل لرقم الأول للحمع محت عمود الأحاد +٥ ٣
- - ٤- أصف الثلاثة أرقام في عمود العشرات. ٣ ٦
 - ٥- أكتب الناتج تحت عمود العثرات

وعادة سيساعد تحليل الجوانب البوعبه للمسأله أو المهمة التربوبة المعلم في فهم حطوات المهمة وشرحها للطفل، فعلى سبيل المثال، التلاميذ الذيل لم يكل بمقدورهم حل المسألة التي عرضت فيها سبل من لمحتس أن يكوبوا قد تمكنوا بالفعل من جمع رقبيل بدول إعادة تحميع وتشير بوضوح نوعيات هذه الخطوات من خلال تحليل المهمة إلى أن هذه الحطوة من حطوات حل المسألة يوحد بها مشكلة وحينتد يجب أن يبدأ المعلم التدريب من الحطوه الثالثة التي بم دكرها آنفاً

النافذة الإيضاحية ٥ -١٠

نموذج تحليل خطأ Sample error analysis

بهس المسألة التي أحرى لها تحليل بلمهمة في النافذة الإيصاحبة ٥-٥ تعرص هما بعد أن حاول الطالب إكمالها.

وهذا يشر إلى فهم صحبح للنقطة الأولى من المسألة (أو نقطة الداية)، ثم بعد دلك توقف فهم الطالب فلم يعرف أين يكتب رقمي الإحانه لذلك تعد هذه النقطه جندة لندم التدريس

فتحلس حطأ مثل هذا يمكن فعله في أي مادة دراسيه، وفي العمل اليومي، ومهادج العمل المستمدة من أي فصوب أحرى، وتكليفات الواحب المنزلي مثل مفردات أو بنود الاحتبارات، وموضوح، كلي تم محليل عمل الطفل بصورة أكبر اردادت الدقة في محلين الأحطاء وأبضاً، عندما منتهي عملية تحليل الأحطاء تبدأ نهاذج الأحطاء المتشابهة في الطهور؛ وهذا بشير إلى فهم حاطئ من فكن الطفل وهذا النوع من المعلومات شديد الفائدة عندما محطط للتدريس يوماً بيوم للطفل دى صعوبات انتعلم، والمعلمون الفعالون سوف معدون لاجتهاعات التقييم مع فريق دراسة حالة المتعلل من أحل إكهال تحليل الحقاً في كل حالب مرتبط بالمادة الدراسية، مع فريق دراسة حالة العمل من أحل إكهال تحليل الحقاً في كل حالب مرتبط بالمادة الدراسية، كما أن عمل قو ثم لمثل هذه الأحطاء، وتجميع العمل يومياً يعهد هذه الأحطاء بحلاء.

ممارسات التقييم البتكرة: Innovative assessment practices

حلال العقد الأحير دلت جهوداً كبيرة داحل البطاء التربوي للتحرك نحو النقيبيات الأكثر (Bryant, 1999; المختلف (Bryant, 1999; المناطأ بالطرق التي يؤدي بها الأطفال فعلياً المهام التربوبه المختلف (Commission2001, Fuchs & Fuchs 2006, Jones 2001: King-sears et al 1999). وهذه البدائل تتصمل النقييم لفعلي (الواقعي أو الموثوق به) Authentic Assessment (يشار وهذه البدائل تتصمل التقييم الأداء)، وتقييم الورتقوليو، والتقييم الدينامي، والتقييم المبي على جوالب الفوة

ويستحدم مصطلح لتعييم الواقعي (باستحدام الملاحظة للسلوك أو تحليل المهام) للإشارة إلى أنهاط حاصه من عارسات النفييم التي ترتبط بالمهمة التي قد تتطبلت من الشحيص أداءها في لعالم الواقعي وفي مصطلح التفييم هذا، يجب على الفرد أن ينحز المهمة المطلوبة في إطار العالم الواقعي، لذلك يستخدم في بعض الأحيان مصطلح تقييم الأداء Performance ويوضح بمودج التدريس، في النافذة الإيضاحية ١١-٥ عارسات التقييم الوقعي.

وإدا استطاع الأطفال أداء أبواع المهام الحميمية التي تم وصفها أي تلك المهم التي تتغلب من الراشدس أداءها في محبط العالم الواقعي مثل الدراسات الايكولوحية – حينند يكور التلاميذ قد فهموا المعالي التي تشمل عليها تلك المفاهيم، ويحتصار فهؤلاء التلاميد فد تم تفييمهم ستكل واقعى بختف عن اختبارات الورقة والعلم المعطاة في نفس الموصوع داحل المصل لمدرسي، وهدا النوع من التقييم يؤيده كثير من لتربويين لأن ممارسته تؤكد على قابلية تطبيق التربية في مشكلات العالم الواقعي.

فمثلاً، قد يتكر التلاميد في مادة اللعة الانجبيرية أو الأدب جريدة مدرسية وكتابات محتلفة وعرروا عهالاً، وهي أمثلة لمتقبيم الواقعي، وهناك مداتل أحرى، منها أن يكتب التلاميذ مقالات مصورة دورية كل أسبوع في جريدة محليه، ومثال آخر، يستطيع طلاب المدرسة الثانوية الدين تلقوا في العالم محاصرات في إبتاح لميدي الاشتراك في إدارة استديو التلفريون المدرسي وإنتاج "أحبار الصباح" والإعلامات الصباحية للمدرسة – وهذه أمثلة قليمة لمتقبيم الواهمي، والتمييد الوحيد للانشطة التي هد يحتويها التفسم أو تقسم الأداء هو ما يسمح به خيال المعلم، وصورة عامة بحد التلاميذ هذه التقبيهات أكثر إمتاعاً ودافعية عبل المدريس التقليدي ومارسات لتقييم.

النافذة الإيضاحية ٥ -١١

نموذج للتقييم الواقعي : An Example of Authentic Assessment

في التعلم التعليدي لموضوع علم الأرص الذي تُدرس في مستوى الصف السادس، قد مدرس الأطفال مفاهيم من قبيل إيكولوجي، حماية المناطق دات الرطوبة العالية، و لاعتهاد المبدل للحياة داخل النظام البيئي الحاص، وما إلى دلك من مفاهيم ويجب عندئذ أن يأخد أطفال الفصل اختباراً مكتوباً مع أسئله احتبار من متعند أو ربيا أسئلة مقالية سهلة السية لإطهار معارفهم، وعلى الخلاف من ذلك يستحدم نموذج التقييم الفعلي الذي يجب أن يقيم فيه لأطفال من خلال التطبيق الفعلي لمعارفهم في مشكلات العالم الواقعي، فعلى سبيل المثال؛

ريا يحدث دلك مل خلال اصطحاب الأطهال في رحلة ميدانية علية في بيئة دات رطوبة عالية وسحروا عدداً من المهام مع ما يحدث وسحروا عدداً من المهام للتأكد من فهمهم للمهاهيم، على أن تقترب هذه المهام مع ما يحدث في العالم الواقعي من خلال دراسة علياء الايكولوجي للنظام البيثي. وبعض هذه التقييبات ربيا يتصمن:-

أ- تطبيق حتمارات لمعرفة درجة بعكر الماء (أي بقاء وصفاء الماء) في الأمهار التي ثغدي السئة

ب- البعرف على أثر قدم الحبوانات البرية باستحدام مناطق الرطوبة العالية مثل مصادر المنابع)

 جـ- استحلاص عبنات من الماء، ووضعها تحت المبكروسكوب، وحصر ومعرفة المبكرونات واجراثيم في عينة من الماء

 د- المقاربة بين أنواع وعدد الحراثيم الني سحلت، والحراثيم التي أحدت من مفس منطقة الرطوبة العالية في مراب سابقة (لو كان لتسجيل في المرات السابقة موجوداً).

هـ- إحراء تحارب أحرى لمحديد حودة اسيئة في مناطق الرطوية العالية.

تقييم البيرتفوليو: Portfolio assessment

يعد المورتموليو أحد أشكال التقييم المعلي، وبالإصافة إلى ذلك فهو ينجر مهام في العالم الوافعي، كما أن تقييم المورتفوليو يتصمن أنتاج منف أو بورتفوليو للطالب يحتوي علي عدد من المشروعات الني صممت وطورت لتحديد مهارة الطالب في مناده دراسية معينة عبر الوقت (Swicegood, 1994) وهذا النوع من النقييم بدأت أصوله في المدارس الابتدائية ويطبق حاليا في موقع النربية الخاصة، وبحتاج استخدام تقييم النورتموليو أن ينشئ المعتمون بورتفوليو لتمرينات الطالب أو الواحب المنزلي، بحيث يتصمن نهادج كثيرة من عمل الطفل – قد تكون أعهال مكتوبة عن موضوعات محتارة من قبل الطالب أو تمرينات الحساب طوال وحدة الصرب، ويدون المعلمون تواريح إكهال كل تكليف ويصعوا التقدير لجميع بهادج أو عينات العمل، ويجب عن المعلمين أن يتعرفو على جوانب القوة والصعف لذي الطفل

وسمعي آخر يمكن القول أن المورتقوليو أو جمع عمل لطالب أصبح أساساً شاملاً لتحليل الحطأ من خلال الفترة التي تُقضي في جمع أوراق الفصل والواحب المنزلي وبهاذج العمل الأحرى، ومن خلال استخدام المورتقوليو يستطيع المعلمون والآماء تكوين صورة دقيقة للعاية

عن الطعل موضع الاهتيام وكيف يتقدم الطهل بحو تحقيق أهداف المنهج حلال أشهر السنة الدراسية (Swicegood, 1994) ، ويجد العديد من لمعلمين أن هذه الصيغة من التقييم المستمر أكثر سهوله من خطط الرسوم البيالية للتقييم المني عبي المنهج الذي وصف مكرا في هدا الفصل.

كما يمكن القول أن النورتفوليو محتلف إلى حد بعيد عن بقية التقييمات الأحرى، فقد يتضمن كل من عمل الطالب المنهي في بعض المشروعات في مواد دراسية منوعة، أو نهادج من عمل انطالب في احدي المواد الدراسية المحددة بوقت ما، فعلي سيل المثال يقوم الكثير من المعلمين في محال الكتابة بإنشاء ملف يتضمن كتابات منتقاة للطالب في بدايه ووسط ونهايه العام الدراسي، وبانتائي قد تستحدم مثل هذه المهادح المكتوبة لتوضيح التقدم المستمر للطالب في مجال الكتابة

التقييم الديناس: Dynamic assessment

ود يكون التقسم الدينامي أكثر مفاهيم التقسم الحديثة تشويقاً وإثارة للاهتهام في مجال صعوبات التعلم، ففي النقييم الدينامي يوضع في الاعتبار ليس فقط أداء الطالب في المهمة (Bryant, 1999) الحاصة بل أيضاً عمليات التفكير المستخدمة من قبل لطالب الأداء المهمة (عمليات التفكير المستخدمة من مسائل الحساب تتضمن إعادة تجميع في خانة العشرات قد يلاحظ المعيم أن الصالب ارتكب بالفعل حطاً ما عما يجعده يوقف عمل الطالب أنناء حل إحدى هذه المسائل بيسأل عن السب الذي حعل الطالب يكتب الرقم المقصود خطأ بدلاً من أن يكتبه صحيحاً، ومن خلال استحدام هذه الإستراتيجية، يكون بمقدور المعلم أن يبدأ في فهم الديناميات وما يفكر فيه الطالب أثناء إكهل حل المسألة (Bryant, 1999)

وهذا النوع من التقييم ينير الاهتهام والرغة و لفضول إلى درجة كبيرة وخاصة عدما يعتبر شحص ما أن عمليات التمكير بصورة استشائية هي المسؤولة عن صعوبه التعلم فإدا معل المعلم هذا في تقييمه الحاص فإنه يوقف الطفل أثء حل المسألة وينافشه في الحل على العور، وعدد قد يجد المعلم معلومات لا حصر لها عن السبب الذي جعل الطفل المصود يمشل في إكهال حل المسأنة بصورة صحيحة.

التقييم البني على جانب القوة: Strength – based assessment

التقييم المبى على حوالب القوة هو مههوم تقييمي يؤكد على تحديد حوانب الفوة لدى التلاميد والطلاب بدلاً من تحديد حوانب صعفهم فحسب ،Epstein, 1999; Epstein) هذا الفهوم في (Rudolph& Epstein, 2000). وقد طور "مايكل ابيسن" Michael Epstein هذا الفهوم في العالم، نحو إيجاد بديل تقييمي حاص للطلاب دوى الصعوبات، وقد أشار إلى أنه في الغالب،

عدما يعرف التلاميد على أنهم دوو صعوبات تعلم، بدأ المعلمون والمتخصصون بصورة نمطية رسمية موصف هؤلاء التلاميد بمصطلحات مثل " مضطرب في هد المحال " أو في جالب المادة هده أو لديه مشكلات في " الحوالب الأكاديمية أو السلوكية المحتلمة" Epstein & Sharma (1998)، وبدلاً من التركير على مثل هذه الحوالب السبية لمتعلقة بالطفل طالب إبستين (1998، وبدلاً من التركير على مثل هذه الحوالب السبية لمتعلقة بالطفل طالب إبستين (Epstein 1999) العاملين في المحال بإلحاج العمل على نظرير طرق تقييم جوانب القوة بدى الطفل في سعى لإيجاد طرق مربوية وثبقة الصلة بساء الأشطة التدريسية التي يمكن أن تعبد الطفل

ويمكن تعريف النقييم المبنى عن حالت القوة بأنه تغييم للكفاءات والخصائص تلك التي تحلق إحساس لذى الفرد بالإنجار أو أنه يسهم بما يُشبع العلاقات الشخصية ويعرز النمو الشخصي والأكاديمي للفرد (Epstein 1999, Epstem et al 2000) ولا شك في أن مفهوم النميم المنى على حوالت القوه يساعد في التركير على الطفل وعلى لحمة الاستحقاق نفسها، وعلى المعوامل المحلفة التي تساعد الطالب على بحار أهدافه ورغم ذلك فهذا المعط من التقييم لا نطبق بصورة و سعه حتى الآن، وقد بكون ثوقع أحداً حيداً بأن بشهد هذا المجال ثنامياً في التأكيد عنى ممارسات النقييم المنى على حالت القوة لكن التلاميذ ذوى الصعوبات.

قضايا أخرى في التقييم: Other issues in assessment

هناك العديد من قضايا التقييم الأخرى لتي نسب في لغالب درجة من الإرباك والتشوش لدى المعلمين، أوها أن لمعلم إدا شارك في حتاج الخطة التربوية الفردية، فقد سأل عن أنواع بالخات التقييم اللازمة لحصور الإجهاع، وتوصوح، يحتاج المعلم لى البيانات الأكثر اكتهالاً ودقة لكي يحصر مؤتم التخطيط التربوي وأكثر المعلومات فائدة هي تلك المعلومات المتعلقة بكل من الأداء الأكاديمي وأي مشكلات سلوكية أو مشكلات اجتهاعية حيث تكون مفيدة بدرجة كيرة في تحطيط البرامج وتعرص البافله الإيصاحية ١٢٠ الأنهاط العامة من المعلومات التي يجب أن تكون بحوزة المعلمين حضور مش هذه المؤتمرات، وبالإصافة إلى هذه المعلومات العامة بحب أن يجهد المعلم معلومات عن إحراءات نمودج الاستجابة للمتدحل RTI المطبقة في مفاطعات المستويس الأول و لذني، وبيانات الرسومات البينية عن أداء الطفل مثل الباتات التي تم المستويس الأول و لذني، وبيانات الرسومات البينية عن أداء الطفل مثل الباتات التي تم لتدبيها في الأشكال ٥-٢، ٥-٣، والتي تمدنا بدليل جيد عن الكيفية التي يستحيب ما كل صفل للتدخلات التدريسية (Bender,2002 ; Gersten & Dimino 2006). وهكذا يجب أن يجمع المعلمون هذه لبيانات قبل عقد الاحتهاءات أو اللقاء ثم الإعداد لماقشة بيانات هذه الرسومات البياسة في الاحتهاء من أجل تحديد استجاءة الطفل لتدحل

كما أن المطلب الحاص المتعلق بعض المقترحات والتي تهدف إلى ترويد الصفوف ببطاقات مقرير Report Cards يلقى اعتراصاً من حانب المعلمين. فعلى سبيل المثال، إذا كان معلم طفل المتربية لخاصه مسؤول مسؤولية كاملة عن تدريس الموءة وفنول اللعة، فإل هذا المعلم قد يسأل ليعرف صف لطفل في هذه المواد الدرسية ولك أن تتخيل حدوث هذا الموقف المعلي لطفل في الصف الحامس ألهى لتوه تكليفات القراءة وفنون اللغة لمستوى الصف الثالث في قصل المتربية حاصة وحصل على نفس التقدير " A" فهل هذا الطفل حصل على نفس التقدير " A" في هذه المواد الدراسية على نظفة التفدير ؟ وهل ما حدث يربك الآناء ويقودهم إلى الاعتقاد بأن طفلهم أكمل عمله بنجاح ؟ وهل مثل هذه المهارسة الصفيف عادلة بالنسبة للأطفال الآخرين ؟

لدلك أوصى "سندر" Bender) مأن بتنقى الطفل تدريساً في الصف الأكثر ملاءمه له ودلك لتعزير الحهد والعمل حتى يحقق الطفل التقدير " A ". كما يجب أيضاً أن يصاحب البيان المكتوب بطاقة التقرير التي تُذّكر الآباء أن هد الصف يشير إلى أداء في العمل أقل من مستوى صف الطفل الدي هو فيه، فإذا واجهت أنت من هذا الموقف فإنك أيضاً سوف ترغب في أن سأل مشرف التربية الحاصة عن سياسات الصفوف المحلية.

النافذة الإيضاحية ٥ -١٢

إرشادات تعليمية مفيدة انتقييمات اجتماع الفريق

Teaching TIPS: checklist of assessments for team meeting

يمكن أن بعود عليث الإعداد الحيد لاجمع لهريق كمعلم بكثير من الاحترام من رملات المتحصصين في الفريق. فبعص المعلمين يفتقدون هذه الفرصة لكي يتبادلوا المعارف المتعلقة بتوطيف قدرات الطفل مع أعضاء الهريق الأخرين، كما يجب أن تستفيد أن أيضاً من الموقف، ويوجد في اجرء الأسفل قائمة بالتقييمات التي تستطيع إكمالها قبل عقد لاجتماع، وليست كنه ملاءمة أو صرورية في كل مرحلة، ولكن ربها ترعب في استحد مها كقائمة هحص أو مرجعة.

- تقدير المعلم لسلوك الطفل
- انتقبيم معياري المرجع في مجالات لمهارة الأساسية.
 تحليل احطأ في كل مجال مرتبط بالقراءه وفون اللعة.
 - تحليل اخطأ في كل محال مرتبط بالحساب.
 - الكلمة المرئية و/أو قائمة مفردات مهارات البقاء.

- عبات تشير إلى مهادح الأحطاء المحتلفة.
- تسجل لمشكلات السلوك الحرحة التي استمرت طرال الأسبوعين الماضيين.
 - عدة سنخ لأي ملاحظات سوف تعرض على الآباء
 - معمومات لقياس الاحتماعي المتعلقه التقبل الاجتماعي
 - عده يسح من ملاحطات عن الطهل من معلمين آحرين.
 - رسومات بيانية عن التدريس المقل في مجالات مهارة دات طبيعة خاصة
 - المود التدريسية التي انتهى منها الطفن
 - التقدير الداتي للطالب عن مفهومه عن دانه.
- المستويان الأول والثاني من التقدير أو الرسم اليان للموذج الاستجابة للتدحن.

وأحيراً هناك قصية في لنقييم أصبحت تستحود على اهتهام أضافي في محال صعوبات التعلم وهي قصية نظيق برامج تمييم عبر الولاية بيد الولاية بيد المحدود على المحدود المحدود المحدود المحدود والمحدود المحدود ال

ويقترن مع هذه الحركة للتحسين والإصلاح البربوي جهد مندول لوضع معايير مرتفعه للتحرح من المدرسة الثانوية وهو باتح عن تطبق اختيارات الحد الأدني للكفاءة Minimum في عدد من الولايات، وبصورة عامة تحدد هذه الاخبارات الحد الأدبي للكفاءات في مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، وفي بعض لحالات، الكتابة التي بعطى لكل طلاب المرحلة الثانوية في مستوى الصف الخاص وتستخدم الكثير من الولايات تقييات احد الأدني للكفاءة كثيرط أساسي قبل التخرج من المدرسة الثانوية، وبالطبع، يمثل هذا بعض الاهتمام لبطلاب ذوى صعوبات التعلم، الذين يمرون بكل هذه المسارات، والدين قد يكون لديهم صعوبة واضحة في التعامل مع هذه التقييات القسة.

وهكذا يمكن القول أنه نتيجة للتحرك بحو تطبيق احتبارات الحد الأدنى للكفاءة بدأ الباحثود في فحيص تأثير التقبيم لمكبر عبر الولاية على التلاميذ دوى صعوبات التعلم (Commission, 2001; Groanna, et al 1998; Manset & Washburn, 2000; Thurlow,

et al. 1997). وفي بيانات باكرة طهرت منذ عام ١٩٩٧ ذكر "سرلو" والعاملون معه et al. 1997). وفي بيانات باكرة طهرت منذ عام ١٩٩٧ ذكر "سرلو" والعاملون معن الأنواع co-workers أن أكثر من ١٧ و لابة استحدمت احتبار الحد الأدبي للكفاءة أو بعض الأنواع الأحرى من احتبارات التحرح، وحالياً، تزايد العدد، كما تزايدت الاهتماسات بصورة مماثلة، وقد لاحطت لخنة الارتفاء بالترسه الخاصه (٢٠٠١) أن هناك عدة مشكلات في استخدام هذه لتقبيات، على الكثير من الحالات لا يكون مسموحاً بإحراء تعديلات للطلاب دوى صعوبات لتعلم، فقد لاحظت المنحة ما ين

" أنه بالرغم من أن قانون تربية الأفراد المعوقين في حقيقته يتطلب مشاركة التلاميذ دوى الصعوبات في تقييبات عبر الولاية، إلا أن التلاميد دوى الصعوبات يتم استنعادهم في الغالب من هذه التقييبات من أحل وضع إجراءات منظمة تهدف للتحقق من معرفة ما إذا كانت الحطوات التي تم تنفيذها كانت مناسبة وفعالة أم لا، وكذلك معرفة مدى تقدم لمدارس، وهذه هي المشكلة الرئيسية، ودلك لان هذه التقييبات بصورة عامة تصمم بدون عتبار للتعليلات أو التواؤمات التي قد يجناج إليها البلاميد ذوى صعوبات التعلم من أجل إكهل عملية التمييم" (Commission, 2001)

وقد استجاب اللجة هذه الشكلة من حلال دعوة واصعي الاختبار إلى استخدام مبادئ تصميمية عامة سمح بلمعلمين بتعديل هذه التقييرات للطلاب دوى صعوبات التعلم بدون النضحية بدقة أو سلامة إحراءات الاحتبار. وقد عبر أيضاً الكثير من البحثين عن آرائهم فيها يعلق برامح ختبار عبر الولاية، والحركة العامة بحو المساءلة عن المعايير العليا، من أن هذا قد يقود المهج المدرسي إلى أن يصبح غير ملائم بدرجة ما، ولا ترال هذه الماقشة مستمرة، ويشعر الكثير من معلمي النربية العامة بأنه يجب عليهم أن يُدرسوا المعابي داخل المنهج، وكما يتضح من ميهات عبر الولاية فإنه لو كانت هذه المعابير عير ملائمة شكل واضح للطلاب دوى صعوبات بعيمات عبر الولاية بأنه العامة، فإنه يجب عليك – أبها المُعلم – كمتحصص في هذا المجال أن نقى على علم بهذه المنافشة المسمرة داخل المحال، فمن المحتمل أن تحد نفسك مديراً لواحدة أو أكثر من هذه لتقييات لذلك يجب أن تبدأ أو نستمر في مهنتك التدريسية.

منخص الفصل: Summaty

قدم هذا المصل معلومات عن إحراءات تقييم النلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فقد تم محص قرارات الاستحقاق في ضوء الجوانب المحتلفة للتعريف الفيدرالي لهذه الصعوبات، وأوضح هذا الفصل أنه رغم أن الاحتبارات صممت لتعبس العمليات النصبة الرئسية أو ماس أرحه فصور القدرة ,لا أن هذا عير واضح بشكل تقبى ملائم، معض آجزاء احتبارات الذكاء نقدم بعض المعلومات عن اللاتوارد البائي الدي قد بشير إلى قصور العمليات الفسية، لدلك بعد عث التباعد الدي تم عرصه في ثنايا العصل أحد أفصل المؤشر ت تأثيراً في تحديد صعوبة انتعلم، ورعم أن وحود النباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل صروري في حد داته لكنه مؤشر عير كافي لتحديد مثل هذه الصعوبة، وأيصاً فإنه قد يتم وقف استحدام التباعدات في السنوت القليلة القادمة واستخدام إحراءات الاستجارة للتدخل كي تحل محلها.

كما عرص الفصل المقييم بلدريس كأحدث الطرق في تقييم لملاميد ذوى صعوبات التعلم المحتلمه، وعرض كل من التمسم محكي الرجع، والتمسم لمسى على المهج، والتمسيات التي تتم داخل القصل، كما تمت الإشارة إلى العديد من أمثلة التقييبات البديلة، وأما خطط التدريس من أحل التقييم فقد مم عرضها لتوصيح مسؤوليتك كمعلم ومسؤوليتك كعصو في فرق دراسة الحالة المحتلمة، ومسؤوليتك في العديد من الحالات، ومسؤوليتك في تحضير هذه المهام

وسوف تساعدك النقاط التالية في دراسة هد العصل.

- العمليات النفسية بصفة عامة، قد تقاس باستحدام الاحتيارات المصممة حصيصاً غذا العرص، أو الاحتيارات المستحدمة في فياس الدكاء حيث بمكن الدفاع عن احتيارات الذكاء من منظور المعايير الفنية في حال مقاربتها باحتيارات العمليات.
- ٢. محث النباعد يبصب بصورة عامة على إثبات التباعد بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل، ويحدث هذا عن طريق ستحدام تباعد الدرجة المعيارية أو جدول التباعد المبي على الانحدار.
- ٣ إحراءات الاستحابة للتدخل المفترحة حديثاً. ها تأثير على الطريقة التي يجدد بها المتحصص صعوبة التعلم، وعلى الدور الذي سوف يؤديه كل من معلم التربية العامة ومعدم التربية الحاصة في معودح الاستجابة للتدخل.
- قرة لاستبعاد في تعريف صعوبات النعلم لا ترال لم تشرح جيداً تواسطة المتحصصين في المجال، كما يقدم هذا الفصل أدلة جيدة تتعنى تكيفية التفرقة بين صعوبات التعلم والصعوبات الأتحرى.
- ٥. التقييم للتدريس قد يتصمل التقييمات المسية على المعيار، وتقارير الملاحظة، والتقييمات المسية على المحج، وتقييمات داحل الفصل، والتقييمات المدينة وكل هذه التقييمات مفيدة ودات حدوى، وتعد بعض هذه التقييمات الأخيرة بشكل واصح حي أفضل التقييمات ملاءمة للأعراض التدريسية.

أسئلة وأنشطة: Questions and activities

- أي أعضاء فرق دراسة حالة الطفل المحلية يساعد في عملية النقييم من أجل التدريس؟
 أذعُ الفريق المحلى وبعض معلمي التربية الخاصة لحلقة نقاش حماعية عن التقييم المبنى على المهج.
- ما المظور الطري الدي يمثل الأساس لنتقيم المنى على المهج؟ وتحليل الخطأ؟
 وتطبق اختبارات الدكاء؟ وتطبيق اختبارات التحصيل المنية على المعبار؟
- ٣. اشرح إجراء الاستحابة باستخدام الرسومات البيانية كها وردت مي الشكلين ٥-٢.
 ٣ وتين هل اتصح النشابه في الرسوم البيانية فيها بعد في ثنايا الفصل وكبف؟
- ناقش الأغراض المختلفة لعملية التقييم، ثم وضح كيف يرتبط التقييم لتحديد الاستحقاق باللقييم من أجل الندريس؟
 - وقرأ تقرير لحمة الارتفاء بالتربية الحاصة وباقش نوصيات التقسم مع طلاب المصس.
- آ. إعرض للماقشة الفروق بين المتحصصين الدين يؤيدون التقييم المبنى على المنهج والذين تؤيدون تقسم العمليات لنفسية

REFERENCES

- Avexander, L. (1992) To assure the free appropriate public education of all children with disabilities Fourieenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act Washington, DC US Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Barkley R. A. (1990). Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosts and treatment. New York, Guilford.
- Bassche, G., Elhott, J., Graden, J. U., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse D. Reschiy, D. J., Schrag, J., & Tilly, W.D. (2004). Response to intervention Policy considerations and implementation. Alexandra, VA. Nauonal Association of State Directors of Special Education.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA Corwin.
- Bender W.N. (1984). Daily grading in mainstream classes. The Directive Teacher 6(2) 4-5
- Bryant, B.R. (1999). The dynamics of assessment In W.N. Bender (Ed.), Professional usues in learning disabilities (pp. 385-414). Austin, TX. ProEd.
- Chio, P. C., & McCormick, L. (1986). Cultural diversity and exceptionality. In N. G. daring and L. McCormick (Eds.), Exceptional children and voich (4th)
- ed.) (p. 117). Columbus, OH. Merrill.
 Clampo, H. F., & Phillips, S. E. 1986). Sex bias in the diagnosis of learning disabled students. Psychology in the Schools, 23, 44-52.
- Commission on Excellence in Special Education (2001).

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/iaits/commissionsboards/whispecialoducation.
- Council for Exceptional Children (CEC) (2002) Commission report calls for special education reform. *Today*, 9(3), 1-6
- Council for Learning Disabilities CLD) (1987) The CLD position statement. Journal of Learning Disabilities, 20, 349-350
- Epstein, M. H. (1999). Development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of cluldren and adolescents. Remedial and Special Education, 27, 258-262.
- Epstein, M. H., Rudolph, S., & Epstein, A. A. (2008). Using strength-based assessment in transition planning Teaching Exceptional Children, 32(6), 50–55

- Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998). Behavioral and emotional rating scale. A strength-bused approach to assessment Austin. TX. ProEd.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention. What, why, and how valid is not Reading Research Quarterly, 41(1), 93–98.
- Fuchs D., & Fuchs L S (2005). Responsiveness-tointervention. A blueprint for practitioners, policymakers, and patents. Teaching Exceptional Children, 38(1), 57-61.
- Gersten, R., & Damino, J. A. (2006). RTI (response to intervention). Rethinking special education for students with reading difficulties, yet again). Reading Research Quarterly, 41(1), 99–98.
- Gronna. S.S. Jenkins A.A. & Chin-Chance. S.A. (1998). The performance of students with disabilities in a norm-referenced, statewide standardized testing program. Journal of Learning Disabilities, 31, 482-493.
- Hyun, J. K. & Fowler S. A. (1995). Respect cultural sensitivity and communication. Promoting parscripation by Asian families in the individualized family service plan. Teaching Exceptional Children 28(1), 25–28.
- Jones C J (2001) CBAs that work Assessment of students much content-reading levels. Teaching Exceptional Children, 14(1), 24-29
- King Stars, M. E., Burgess, M., & Lawson, T. L. (1999). Applying curriculum-based assessment in inclusive settings. Teaching Exceptional Children, 32(1), 30-19.
- Eeinhardt G Seewald A M. & Zigmond N (1982) Sex and race di l'irences in learning disabi mes classifooms Journal of Educational Psychology. 74, 835–843.
- Lenner, J. & Chen. A. (1992). Critical issues in learning disabilities. The cross-cultural nature of learning disabilities. A profile in perseverance. Learning Disabilities Research and Practice, 7, 147—49.
- Leung B P (1996) Quality assessment practices in a diverse society. Teaching Exceptional Children. 26(3, 42-45)
- Manset, G., & Washburn, S. J. (2000). Equiv. Inrough accountable hy? Mandaing minimum competency exit examinations for secondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 15, 160-167.
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention. Prevention outcomes and fearning disabilities identification patterns. Journal of Learning Disabilities, 38(6), 539–544.

- Mastropiett, M. A., & Scruggs, T. W. (2005) Feasibility and consequences of response to intervention. Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 38(6), 525-531.
- Montague, M., McKinney, J. D., & Hocutt, A. (1994). Assessing students for attention deficit disorder. Intervention in School and Clanic, 29(4), 212–218.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) 2005) Responsiveness to intervention and learning disabilities: A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities Learning Disability Quarterly 28(4), 249–260.
- O'Connor R. 2003 December). There of intervention in kindergurren through thard grade. Paper presented at the national research center on learning disabilities, responsiveness-to-intervention, symposium Kansas City, MO (See the discussion of this paper in Marston, 2005.)
- Olivarez, A., Paimer, D. J. & Guillemard, L. (1992). Pre-Jictive bias with referred and nonreferred black, Hispanic and white pupils. Learning Disability Duarierly, 15, 175-186.
- Philips N.B. Fachs, L. S., & Fuchs, D. (1994). Effects of classified curriculum based measurement and peer tutoring: A collaborative researcher-practitioner interview study *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 420-434.
- Scruggs T W & Mastropieri, M A (2002) On bables and bathwater. Addressing the problems of demi-

- fication of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 25(2), 155-168.
- Siege L. S. (1999) Issues to the definition and diagnosis of learning disabilities. A perspective on Guckeyberger v. Boston University Journa, of Economic Disabilities, 32, 304-359.
- Swicegovia, P. (1994). Portfolio-based assessment practices. Intervention in School and Chine 3 it. 3.7 · 6.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E. & Reid, C. L. (1907). High school graduat on requirements for students with disabilities. Journal of Learning Disabilities. 30, 608-6-6.
- Watkins M W (1996) Diagnostic utility of the WISC-III developmental index as a predictor of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29: 305-312.
- Wechster D (1994) Wechster Intelligence Scate for Children (3rd ed.), San Amonto, TX. Psychological Corporation
- Vaughn, S., Linan Thompson, S., & Hickman, F. (2003). Response to freatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. E. cononal Children, 69(4), 391–409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, F. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., & Denck a, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily or field ated poor readers. Farly intervention as a velticle for distinguishing between cognition and experiential deficers as basic cause of specific reading disability. Journal of Educational Practicings, 88, 601–638.

الباب الثاني

خصانص الطلبة ذوى صعوبات التعلم

هدا هو الناب الثاني من أنواب هذه الكتاب، يعرض فيه المؤلف المعلومات المتاحة والمتوفرة عس خيصائص الطلبة درى صبعوبات البتعلم ، والسيات المميزة هم . المعلومات التي تتناول حيصائص القراءة ، واللعبة ، والرياضيات يقدمها الكتاب في الفصلين السادس والسابع متزود القارئ بخلصه عن العلاجات البربوية التي سوف نتم ماقشتها في الباب الثالث من الكتاب.

وعنى البرعم من أن هناك الكثير من الكتب المشورة، والنصوص لتي تقدم معلومات عن اختصائص في هذه المحالات ، إلا أن هذا الكتاب يقدم معلومات عن الكيمية التي تظهر بها هذه الخصائص في المدرسة العامة

ويشير الصصل النامل إلى الكيفية التي سوف تؤثر ما هذه اخصائص في أداء الطفل دي صعوبات النعلم في كل من فصول المدرسة الابتدائية، وقصول المدرسة الثانوية . وطوال الفصول الملاتة التي شصمها هذا الباب اسيكون التأكيد دائماً على العلاقة بين الحصائص وارتباطه المعطى بصعوبة التعلم من باحية ، والكفيه التي تؤثر ما هذه الخصائص على طلاب معيم (دون غيرهم) في داخل العصل المدرسي من ناحية أخرى



السمات والخصائص المبيزة في مجالي القراءة وفنون اللغة

عناصرالفصل:

- مقدمة
- صعوبات القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - التصور الإدراكي (تكوين المفاهيم) لمهارات الفراءة
 - الموعي الفونيمي (لوعي بالمقاطع الصوتية)
 - مداحل الكلهات مرتبة
 - تعليم أصوات الكلام.
 - التعرف علي الكلمات وفهمها.
 - طلاقة القراءة.
 - فهم القراءة (فهم المادة المقروءة) .
 - قياس الفهم
 - مستويات المهم.
 - مهارات فهم القراءة.
 - استراتيجيات تعليمية لتحسين الفهم.
 - الاستراتيجيات القائمة على الإبصار
 - التعليم الارتكازي.
 - الاستراثيحيات السمعية / المعتمدة على اللعة
 - · اختيار الإستراتيجية.
 - مهارات الكتابة.
 - الحط (الكتابة باليد) .

التهجئة.

التعبير الكتان (التحريري).

- تدوس الملاحطات.

- تعليم اللعه ككل

- حلاصة

- أسئلة وأبشطه.

مراجع الفصيل

عندما تكمل هذا الفسل سوف يكون بإمكانك:

- ١ التعرف على المهارات الرئيسية في محال القراءة.
- ماقشة الحصائص والسبات المتوقعة للطلاب دوى صعوبات التعلم في محال القراءة.
- ٣. شرح المبدأ الأبحدي وغنلف العبات التعليمية لتقوية لتعليم القائم على المقاطع الصونية (العونيات).
- عرض البحوث التي تناولت تأثير الصور عبى مهارات القراءة لدى البلاميذ ذوى صعوبات المتعلم.
- مافشة المعالجات القائمة على الأنشطة البصرية والسمعية واللغوية المصممة لتحسين فهم قطعة القراءة لدى الأطفال دوى صعوبات التعلم.
- حد عدة أمثلة على أحطاء القراءة الشمهيه التي قد بقع فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم
- مناقشة محتلف جوالب مهارات الكتابة وإيضاح المشكلات التي يواجهها التلاميد درو صعوبات النعلم في كل مها.

الكلمات الفتاحية

إجراء ملء الفراعات المقاطع الصوتية (الموييات) عسر القراءة (ديسليكسا) الفهم الحرق المؤشرات الدينامية لمها_ات المعرفة المبكرة الأساسية (DIBELS) الفهم الاستدلالي التعبيم القائم على المقاطع الصوتيه التصور البصري مداحل الكلمات المرنية الخريطة السيهانتية مدحل أصوات الكلام التعليم الارتكازي المظهات القبلية (المتقدمة) طلاقة القراءه إعادة سرد القصة الوعي بالاحتبارات تعييم اللغة ككل الحيا المعقد من متعدد

مقلمة

تعد الفراء ومشكلة أساسية بالنسة لأعلب التلامد دوي صعوبات التعلم (لجنة الارتفاء بالتربية الخاصة ، ٢٠٠١ ، 2006 ، ٢٠٠١ ، ويقدر سبة لللاميذ ذوي صعوبات السعلم الدين يعابون من مشكلات القراءة بحواي ٩٠ / . ويقدر ابرهان البحثي الباشئ خلال المعقد لماضي (السسوات العشر الأحيرة من القرن العشرين لماضي) أن صعوبات التعلم لذي الطفل في القرءة تبدأ مكرا جدا لديه قبل تعليمه القراءة رسمياً في المدرسة ، 993 . Padget ، 1998 الطفل في الفرسة ، وكياب قشا في الفيصل الشالث، يقترح هذا البرهان البحشي أن صعوبات المتعلم قد سدأ لندى لعصل في مرحلة مكرة حدا، وتأخذ صورة عدم القدرة على مما لجملة المقاطع البصونية العبردية (الفوسيات) (مجلس الأطفال عبر العاديسين، ٢٠٠٢ ومن سين معالجمة المقاطع المعونية العبردية في مهارات القراءة الأساسة عدم القدرة على التعرف و للسناب المحتملة التي يؤدي إلى الصعوبة في مهارات القراءة الأساسة عدم القدرة على التعرف على المقاطع الصوتية والتميير بينها وإعادة إنتاجها، وتطهر هذه الصعوبات أثباء الدراسة عدما بأحر همة لاء الطفس في تعلم أصوات الحروف بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي. ومع بأحر همة لاء المعاليات السبطة بنهاية المصف الأول الابتدائي. ومع بأحر همة لاء المعاليات السبطة بنهاية المصف الأول الابتدائي، وابهم سوف بظهرون صعوبة تعلم دات معزي ودلالة

ولقد ازداد التركيز على تعلم القراءة عشدة مع قرير التشريع الفيدرالي لقانون التعليم حق لجميع الأطفال دوى صعوبات الأطفال دوى صعوبات التعمم. إد يص هد القانون على عدة أشياء من بينها ريادة التركيز التعليمي على تنمية القراءة منكر، مع وضع خطط تدخل للقراءة على المستوى القومي للطلاب المعرضين لخطر الفشل في القراءة، ومنهم العديد من البلاميذ دوي صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف على بعصهم، وبالإصافة إلى ذلك، فإن هذه الحطط لقومية يجب أن تركم على فيات تعليم القراءة القائمة على النتائج المحشة، وقد أسفر هذا النشريع عن تركيز مترايد على التعليم القائم على لمقاطع الصوتية (كما أشرنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب) ومدخل أصواب الكلام واستراتبحيات

العهم . Bos, Mather, Silver-Pacuilla & Narr, 2000; Chard & Dickson, 1999. ومن لواضح أنه .Sousa, 2006; ٢٠٠٠; Sousa, 2006. ومن لواضح أنه في طل هذا التشريع الفيدرالي الحديد سوف تبلقى أرحه القصور في القراءة لتي يظهرها الكثير من الأطهال الصعار دوى صعوبات التعدم اهتهاما بالعاً

وبالسنة لنطلاب الأكبر سناً ذوي صعوب اسعلم، فإن ثمة تباعداً بين مهارات القراءة بديهم ومرحلتهم الدرسة بفترة تتراوح ما بين عده أشهر إلى حمس أو سنت سنواب طبقا لمستوى لمرحلة المقيد فيها للمبيد. وبالإضافة إلى دلك، فإن فترة التباعد التي قد تمتد لسنوات عديدة قد تؤثر بأثيرا كبيرا على أداء الطالب في لعديد من المواد الدراسية نظرا إلى أن هذا الطالب سوف بصعب عليه فراءة الكتب المدرسية في هذه المواد. ولهذه الأسباب كثيرا ما تمش مشكلات القراءة المحور الرئيسي للاهتمام في تعليم هؤلاء التلامد. بعد أن مهارات الفراءه ليست المشكلة اللغوية الوحيدة التي يعاني منها الملاميذ ذوو صعوبات لتعلم فلفد ولقت الدراسات المحشه المديد من المشكلات لمعوبة الأحرى التي قد ترتبط بأنشطة القراءة، وتشمل التهجئة والخط وكتابة الملحوطات وكتابة موضوعات التعبير. وقد يؤدي القصور في هذه الحو نب إلى الحد من قدرة الطالب على الأداء في قصول المدارس العامة.

ويقدم الفصل الحالي معلومات عن خصائص القراءة واللغه بالنسة للطلاب دوي صعوبات التعمم سوف يركز الحرء الآول على مهارات القراءة لإيصاح الطبيعة الكلبة للقراءه كأساس لماقشة ابعدبد من المشكلات اللعوية ثم سنعرص البحوث و لدراسات السابقة التي تعد مصدر لمعلومات المتوافرة حاليا عن مهارات القراءة لدى التلاميذ دوي صعوبات التعلم. ثم نقدم مناقشة لمحتلف المداحل العلاحية للفراءة المستحدمة حاليا في فصول ابتلاميد دوي صعوبات التعلم في كن من صعوبات التعلم في كن من حويب اللعه المحتلفة لتوصيح أنهاط السنوكيات اللعوبة التي قد توجهك - كمعدم عدما مدأ في تعليم هؤلاء التلاميد.

صعوبات القراءة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛

Reading difficulties of students with Learning disabilities

أشارت لمحوث والدراسات على مدار سوات عديدة أن التلاميذ دوي صعوبات التعلم بعابور من صعوبات 2001 (Padget, 1998) بعابور من صعوبات كثيرة في القراءة (لحنة الارتقاء بالتربية الخاصة، ٢٠٠١ وPadget) ولقد حاول الكثير من البحثين تحديد أبواع مشكلات القراءة لمى يطهرها الطلاب دوو

صعوبات التعدم في المثال، حدد كل من " ماكليس وهيمينع " في Roberts, 1999. MacInnis في سين المثال، حدد كل من " ماكليس وهيمينع " في Roberts, 1999. التعدم، والتي تعدم التلاميذ دور صعوبات التعدم، والتي تقدمها لناعده الإيصاحية (١-١).

النافذة الإيضاحية (١٠-١)

مشكلات القراءة الملحوظة بين القلاميذ ذوي منعوبات التعلم

Reading Problems noted among students with learning disabilities

- الاعتباد المفرط (التواكل): Overdependency

يندو التلاميد دوو صعوبات التعلم متواكبين مفرطين في اعتهادهم على الأحرين يتلقون منهم التوحيه في تعدمهم باستمر ر وبالأحص في واحبات القراءة تتي تعد تكليفات فردية.

صعوبة مراقبة الأداء: Difficulty monitoring performance

لا تكون التلاميد دوو صعوبات التعلم عادة ماهرين في مراقبة فهمهم لمحتوى القراءة الفشل في تعديل الاستراتيجيات. Failure to modify strategies

تشابل الاستراتيجيات الصرورية للفراءة الدحجة من تكليف إلى آخر. فالمهارات التي تتطلبها قراءة النص محتبف عن تلك التي تتطلبها قراءة القصة ويفشل التلاميذ ذوو صعوبات النعلم في تعديل استراتيجيات قراءتهم طبقا للمهمة أو النشاط.

مشكلات الداكرة. Memory Problems

بطهر البلاميد دوو صعوبات التعلم مشكلات عديدة في الداكرة، فهؤلاء التلاميد أقل ميلا بلاحتفاظ بها فهموه من محتوى النص المقروء.

صمونة إنقان أصوات الخروف والمهردات اللموية sound and vocabulary

يعاني التلاميد دوو صعوبات التعلم من مشكلات عديدة في تعلم أصوات احروف ونجميع الأصوات وللمردات اللعوية.

صعوبة النعميم. Difficulty in generalization

يعشل التلامند دوو صعوبات التعلم في نقل المفاهيم المتعلمة من سياق إلى سياق آخر.

كثيراً ما يُطهر الملاميذ دوو صعوبات المعلم اتجاهات أقل من الإيجابية نحو مهمة اسعلم المتحدية، ويرتبط دلك يحبرات المشل المتكررة على مدار سبوات الدراسة المكرة.

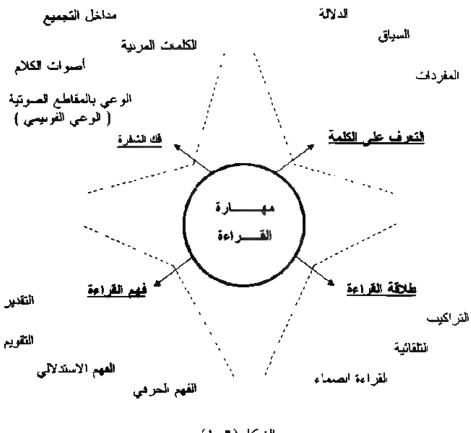
المصدر: مقتبس من "ربط حاحات التلاميد دوي صعوبات التعلم بمنهج اللعة الكلي" للمؤلفين C. MacInnis and H. Hemming، محلة صعوبات التعلم، العدد ٢٨، ١٩٩٥، ص ٥٣٥-٥٤٥

وفي حين قد يطهر التلاميد غير ذوي الصعوبات واحدة أو اثنين من هذه المشكلات عبد بدء اكتساب مهارات لغراءة خلال سنوات الدراسة المكرة، يصل التلاملة ذوو صعوبات التعدم إلى إطهار العديد من هذه الصعوبات ومن ثم، يصبح التأثير النراكمي على التلامية ذري صعوبات التعلم تأثيراً هائلا. فقد يقضون رقتا عصيبا في القراءة وأداء مختلف المهارات اللعوية لقائمة عليها. وسوف يساعدك فهم هذه الخصائص والمداحل التعليمية المحتلفة في هذا الجانب عند العمل مع هؤلاء النلامية.

التصور الإدراكي (تكوين المفاهيم) لمهارات القراءة: Conceptualization of reading skills

يرى الكثيرون أن القراءة بوحه عام هي استحراج المعنى من الكلهات المكتوبة، ويسوغ هدا التعرب ككل لأي شخص غير مهتم بندريس القراءة أما المتحصصون في أي محال فيطورون سنكل عام لعة مهية أكثر دقة وتحديدا من المفردات التي يستحدمه الأشحاص العاديس، ولقد شهد محال القراءة تطوراً في تلك للغة المتخصصة. على سبيل المثال، فإن بعض المصطلحات مثل لوعي بالمقاطع الصوتية وفك الشفرة والتحليل النائي والمعنى الاستدلالي والعهم الحرفي تمش حميعها جرءاً مما يعيه أو يقصده المتخصص ممهارة القراءة وقد تستحدم المصطلحات المعرفة أدباه في وصف مشكلات القراءة التي يعاني منها التلاميد ذوو صعوبات العلم.

وعبى الرغم من أن نختلف الماحثين والمنظرين يفدمون تمثيلات تصويرية محتلفه ملقراءة, إلا أن هذا النص سوف يستخدم مخططا يشتمل على أربعة أوجه منفصلة للقراءة وهي: فك الشفرة، والتعرف عملى الكلمة وفهم لحملة وفهم السصوص الطولة. وبقدم المشكل (٦٠١) مصطبحات المتعددة في الإطار المطيمي.



الشكل (٦-١) مهارات القراءة

وربا تلاحط أن مصطلح عسر القراءة الذي ارتبط تقليديا ببحوث صعوبات التعلم لا يقع صمن هذا التدرج علا توحد بين الناحثين في هذا المحال حدل كبير حول تعريف هذا المصطلح أو استحدامه من الأساس فلطالما كان هذا المصطبح يستحدم بشكل و سع النطاق طوال تاريخ عال صعوبات لتعلم

ويعرف مصطلح عسر الفراءة في الأساس بأنه اعتلال وطيفي في المح أو الجهار العصبي المركزي ينتج عنه خلل في إدراك اخروف أو الكلمات. ويفترص أن محدث صعوبات القراءة المستمرة كنتيجة لهذا الحلل في الإدراك ولقد اربط مصطلح عسر لقراءه بالمنظور الإدراكي النصري نصعوبات التعلم الذي سنقت مناقشته في لفصل الأول من هذا الكتاب. ونشكل عام

فإل الأفراد دوي عسر القراءة يحققول أدنى مسوى للعلم القراءة لا يتعدى مرحبة الصف الثاني أو الثالث الائتدائي. وحتى هذا المستوى لتطلب منهم قدراً كبيراً من الحهد، ولا توجد طريقة تدريس معينة تعا هي الأكثر فعالية لنعليم هؤلاء الأفراد

وبكن عبى البرغم من أن صعوبات القراءة يمكن قياسها بشكر ملائم ودقيق، لم تسمكن العسوم الطبية ولا حتى عدم النفس التربوي من طرح إحراءات تشخصه ملائمه للتعرف على هده المشكلات الإدراكية القائمة على عمليات تتم بالدماع وعلى الرعم من أن كل دلك قد بتعير صوراً بناء عن تطبق تقيه التصوير بالرنس المعنطيسي الوطيعي fMRI التي سس التطرق إليها في لفيصل الثاني من هذا الكتاب، إلا أنه لم يحدث حتى الأن فهم مكتمل خميع عمليات الدماع التي تبدخل في لقراءة (Sousa, 2005) ومن شم، يستحدم العديد من الماحثين مصطلح عسر القراءة وكأنه يعني أي صعوبة في القراءة. وعند هذه النقطة، توقف الباحثون والمعطرون الأحرون في محال صعوبات النعلم عن استحدام لمصطلح كلماً بسب عدم دقة العريف ولا يرال البحث مستمرا في هذا الموضوع.

وتعد المقدرة اللعبوية أو انسشهيرية للهبرد دي صعوبة التعلم أحد الأسباب المحتملة لعسر القراءة. فعنى إذا كان العلمل يستطيع إذراك شكل الحروف في الكلمة بصورة صحيحة، فإنه يطل بحتاج إلى نوع من فك شفرة اللعة كي يستجرح معنى من الكلمة، وقد يجدث عسر القراءة بسبب القصور في هذه المهاره القائمة على اللعة (Shaywitz & Shaywitz, 2006) ويمثل دلث نقطة نحول كبيرة. فعلي حين كانت بحوث عسر القراءة ترتبط بالمنظور الإدراكي المصري، فإن هذا الموقف الحديد يصع دراسة عسر الفراءة بفوة في المنظور السمعي / اللعوي لصعوبات استعلم. وعلى البرغم من أنه لا يسوال من المبكر جدا تقييم هذا الموقف الحديد للمحث في هذا المحال، إلا أن هذه السقلة نستهوي الكثير من لباحثين عني أمل الوصول إلى تعريف وقبيات المحال، إلا أن هذه السقلة نستهوي الكثير من لباحثين عني أمل الوصول إلى تعريف وقبيات المحال، إلا أن هذه السقلة نستهوي الكثير من لباحثين عني أمل الوصول إلى تعريف وقبيات المقياس وعلاحات تربوية وتعليمية دات معرى، ومن ثم يتم الانتعاد تماً عن النظر إلى عسر القراءة وكأنها مشكمة قديمة

كلمة أحيره، نفرص العديد من الآناء والمعلمين أن حميم الأطفال دوي صعوبات التعلم المعانون من عسر القراءة. ولكن الأفراد الدين يطهرون هذه الأعراض لا تتعدى بستهم ١. نقرينا من الفئة المعرفة حاليا صمن صعوبات التعلم بالمدارس العامة. وفي الحقيقة، لم أصادف أي من الأفرد دوى صعوبات التعلم الدين كنت أتعامن معهم يعانون من عسر القراءة بهذا بها يتحصى مستوى الصف الثاني أو الثالث من لمرحلة أنهم ستطيعون بعلم القراءة حيدا بها يتحصى مستوى الصف الثاني أو الثالث من لمرحلة

الاسدانيه، وذلك عند استحدام طرق التدريس الملائمة ويجب عنيك أنت كمعلم أن تكون علي وعي نأن عسر القراءة بيس مرادفا لصعوبة التعلم، حتى وإن استخدم العديد من الأشخاص هدين للصطبحين بالشادل

الوعي الفونيمي (الوعي بالمقاطع الصوتية) Phonemic Awareness

بدل استون قدرا كبرا من الحهد في مجال مهارة القراءة المكرة كها ذكرنا من قبل، وكان (Bender & Larkin 2003; الحهد بركر عني مهارات معالجة المفاطع الصوتية (Ede.en-Smith, 1997; Haager, 2002, Kame enur et al., 2002 اللجمه القومية للقراءة، (٢٠٠٢) دومين "كميني" Kame'enur وزملاؤه (٢٠٠٢) اوحه القصور في القراءة بين التلاميد ذوي صعوبات التعلم واستحلصوا عدة مادئ جوهرية للقراءة لمكرة وتلك المادئ تشمل.

١٠ تسمية الوعبي السعولي (الوعي العونولوجي) والمعالجة الصولية، كها دكرها في الفصل
 الثالث

 ٢ - فهم المدأ الأبحدي (أي أن الحروف تمثل أصوات المقاطع، وأن حرف "التاء" ينطق طريقه معمه عن طريق وضع النسان أسفل العلق العلوي وإطلاق الهواء فوق اللسان ثم خمصه لأسمل)

٣. التلقائية في الشعرة الأبجدية أو القدرة عنى سرعة إبتاج الأصوات لتي تمثلها الحروف وهكذا يمكن القول إن إتقال الطعل هذه المبادئ سوف يسعر عن مهارات قراءة فعالة لذيه، أما العشل في إتقالها حلال أول عامين من عمر القراءة قطعا سوف ينتع عنه قصور في القراءة. ولكن بالإصافة إلى هذه المبادئ التعليمية العامة، حددت البحوث والدراسات عدة "أحداث هذه أو علامات" ندل على القرئ العمال خلال مرحلة رياض الأطعال والعسف الأول الابتدائي (Haager, 2002).

وإدا حقق الطفل تلك الأحداث المهمة أو المهارات التالية في الوقت المحدد في دروس القراءة له، يتمع دلك وحود مهارات قراءه فعالة لديه وللأسف فإن الأطفال الدين يصمفون لاحقاً صمى فئة صعوبات التعلم لا يبلعون هذه الأحداث المهمة بنفس سرعة التلاميد الآحريس (Haager, 2002) وهذه الأحداث المهمة هي.

من شهرين إن مرحلة رباص الأطفال التعرف عنى البدايات (لأصوات الاستهلالية للكليات)

مع بهاية مرحلة رياض الأطفال

مع مسصف الصف الأول الانتدائي

مع سهامه الصف الأول الانتدائي

القدرة على تقسيم لكسمات سمجاح إلى معاصع صوتية (فوبيمية)

الطلافه في معالجة المفاطع الصونية فى الكلمات غير دات المعنى

إصهار طلاقة القراءة الشمهية بمعدل ٤٠ كلمة في الدقيفة

ولتقبيم مسوى البلاميد بالنسبة لهده الأحداث المهمة للمعرفة المبكرة الأساسية بالقراءة طور الباحثول معامعة أوريحول مقياساً بسمى " المؤشرات الدينامية لمهارات المعرفة المبكرة الأساسية" DIBELS) The Dynamic Indicators Of Basic Early Literacy Skills (الموقع على الإنترس: http://dibels.uoregon edu/data/index php). ولقد تم تطوير هذا القياس كاختسر محص سريع لتقييم الطلاقة لذى الأطهل في الأصوات الاستهلالية وتسمية الحيروف، وتقسيم المقاطع الصوتية ، والكلمات عبر دات المعلى والقراءة الشفهية وإعادة الكلام أو تكراره واستخدام الكلمات. وتصمم القياسات للتقييم "في دقيقة واحدة"، ونهدف إلى أل ستخدم مراراً وتكرارا مراقبة تقدم المطفل في الوعي الصوتي والمهم الأبحدي والدفة والطلافة في فراءة البنص المترابط والمسردات النعوية والفهم وهذه المقاييس لكل من هذه المؤشرات بلمعرفة المكرة الأساسية ، كما يتوفر لهما معايير الثبات. وإذا طبقت هذه القياسات بالشكل بلمعرفة المكرة الأساسية ، كما يتوفر لهما معايير الثبات. وإذا طبقت هذه القياسات بالشكل بلمعرفة المكرة المطفل على مدار الوقت

ويستحدم الكثير من معلمي المرحلة التمهيدية من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث لابتدائي في الوقت الراهن قياس المؤشرات الدينامية لمهارات المعرفة المبكرة الأساسية لتقبيم المتلاميذ في نعص المهارات مثل العرف على الأصوات الاستهلالية الساكنة وسرعة تسمية الحروف ثم في النهامة القدرة على التعرف على الكليات على سبيل المثال، فإن أحد الأهداف هي المعرف على ثهبية أصوات مقطعية استهلالية خلاب شهرين من بداية مرحلة رياض الأطفال، في حين أمه في الفصل الدراسي الثاني بالمرحلة يستطيع الأطفال التعرف على ٢٥ صوتاً استهلابياً وبالسبة للأطفال الأكبر سنا، فإن أحد الأهداف ذت الأهبية هي اكتسب الطفل لمهارة القراءة بمعدل ٤٠ كلمة أو أقل في الدقيقة بنهاية الصف الأون الانتدائي وبالسبة للطلاب الذين يقرأون بمعدل ١٤ كلمة أو أقل في الدقيقة بنهاية الصف الأول الانتدائي فإنهم معرضون لخطر العشل في العراءة. ويعد قياس المؤشرات الدينامية لمهارات

المعرفة المنكرة الأساسية فحصا سريعا تنفذه العديد من الولايات على المستوى القومي. وبالسسة للطلاب المشتبة في إصابتهم بصعوبة التعلم في القراءة، فإن الاستخدام المكر والدوري لقياس المؤشرات الدينامية لمهار بالمعرفة المنكرة الأساسية يمكن أن يزود المهتمين بفرصة مبكرة للتعرف على المشكلات الصوتية في المعرفة المنكرة الأساسية.

وقد سفت الإشارة في الفصل الثالث إلى أن التركير على الوعي الصوتي (الوعي الفوسعي) يعد محور حديدا سسا في محال صعوبات التعدم. وكها دكرنا من قس، وبن المفاطع الصوتية هي أصوات كلامية تنتج عنها تغيرات في معنى الكلمة، والعديد من المفاطع الصوتية تمثلها حروف معردة. ويشار إلى تمثيل أصوات الكلام بالحروف بعلم أصوات الكلام وعلى الرغم من التركير الباريحي على التعليم لصوبي في تعليم القراءة للطلاب دوي صعوبات التعلم، إلا أنه منذ وقت قريب فقيط أصبح الباحثود عبل وعني سصروره بدريس التعرف عبن أصوات الكلام دولا الإشباره إلى الحروف التي تمثلها أو لا قبل تدريس أصوات الكلام، هذا عن الأقل بالنسبة لبعض الأطفال (Pullen & Justice, 2006). وتقدم النافذة الإيصاحية (٢-٢) معموعة من الأنشطة الإصدفية السي يمكن أن تسخدم لدريس مهارات معالجة المقاطع الصوتية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الانتذائي، وقد مرغب حكمعهم في موجعة الأفكار الإصافية بالتعليم المفاطع بالمدمة في الفصل الثالث من هذا الكتاب. ولقد طورت أبص إرشادات لتعليم المفاطع الصوتية القومية للقراءة، الصوتية (Bender & Larkin, 2003, Edelen-Smith, 1997).

وعند التدريس بلطفل الدي يطهر صعوبات بابعة في القراءة، يجب أن يفكر المعلم في الندريس القائم على المقاطع الصوتية مع استخدام الإرشادات العامة التالية؛

التأمل في مستويات المهارة في المقاطع الصوتية. إديتعين أن يركر التعليم على مستويات المهارات في المفاطع الصوتية التي تطرقنا إليها في الفصل الثالث ويجب أن يفكر المعلم في مشكلة القراءه لكن طفن بشكل فردي بالسنة للمهارات المذكورة. إد يمكن لبعض الأطفال التعرف على الأصوات الاستهلالية المختلفة ولكن دون القدرة على دمج الأصوات. وهناك أطفال آخرون يمكنهم دمج الأصوات ولكن محتاجون إن المساعدة في تقسيم الكليات وتعد هذه المهارات حميعها على درجة عالية من الأهمية في المجاح في القراءة لاحقا بالنسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم

٢. احتيار مهارة واحدة فقط أو مهارات قليلة لندريسها للأطفال. إد يحب أن يختار المعلمون مهارة واحدة أو مهارتين من مستوبات المهارات لتعليمها للطفل، مع الأحد في الاعتبار أن إلقال هذه المهارات سوف بحتمن أن يطور من أداء الطفل في المهارات الأحرى أيض.

ويحب أن تكون الأنشطة المقدمة للطلاب دوي صعوبات النعدم بمنعة وتعدمد على الألعاب أكثر مما تعتمد على التهارين (Edelen-Smith, 1997) لأنه حتى الأطمال الصغار جدا يكونوا قد طوروا انجاهات سلبية بالفعل تحو مهارات القراءة

- ٣. التفكير في العمل على كل مهارة صونية على حده. ففي حين يجناج بعص التلامد جهدا عددا للدرب على البعرف على المقاطع الصوتية والأصواب الاسهلالية وما شامه دلك، يحتاج البعض الآحر إلى التدرب عن المقاطع الصوتية مع التعبير عنها بالحروب ويجب أن يحدد المعلم المستوى الملائم للبركير عبيه، مع الأحل في الاعتبار أن الكثير من التلاميذ دوي صعوبات التعلم يعشلون في تعدم الفراءة لأن المعلمين ينتقلون مباشرة إلى علم أصوات الكلام (تمثين الأصوات بالحروب) دون إعدادهم بشكل ملائم لمعالجة المقاطع الصوتية التي يتطلبه علم أصوات الكلام.
- ٤. استخدام أصوات المقاطع الصوتية. عند أداء تعليم المقاطع الصوتيه، قد يتطرق المعلم إلى ستخدام أسهاء الحروف وليس الأصوات، وهذا ما يسعي تحبيه (Edelen-Smith, 1997) إذ يجب أن يستحدم المعدم أصوات الحروف في التعليم، وقد يمكن هنا الاستعابة سمثيل هذه الأصوات عن طريق وضع الحروف بين حطوط مائلة أو أقواس في حطة الدرس (أى يقول المعلم ق/ب/ع/ة وليس "قمعة")

ومع وضع هذه الإرشادات في الاعتبار، يسطيع المعلم تدريب البلاميذ ذوي صعوبات المعلم على مهارات معالجة المفاطع الصوئية قبل بدء تعليم لقراءة. وبالطبع توجد حتى الآل العديد من التساولات الحرحة عير لمحاب عنها في هذا البحث (اللحية القومية لنقراءه، ١٠٠٠). ومثلاء م عمر الطفل ذي صعوبة التعلم الذي يظل يستطبع عده الإفادة من تعليم المقاطع الصوته؟

النافذة الإيضاحية (٦-٢)

خطط دروس لتدريس معالجة المقاطع الصوتية

Lesson plans to teach phonemic manipulation

لعبة التعاون وتخمين الكلمة

الهدف أن يستطع التلاملة التعاون ومعرفة الكلمة المقسمة إلى الأصوات المكونة ها الحامات المطلوبة طافات مصورة للأشياء التي يعرفها التلاميد (مشال لشمس، الحرس، المروحة، العلم، التعبن، الشجرة، الكتاب، الفنحان، الساعة، الطائرة). النشاط ضع عدداً صعيراً من النظافات المصورة أمام الأطفال أخبرهم بأنك سوف تنطق مقاطع الكنمة بنظاء شديد (مثان ع ع ع ع ع ع ل ب ل ل م م م م م). وعلمهم النظر إلى الصور واستحراح النظافة الصحيحة ومن المهم إعطاء كل طفل الفرصة للمحاولة قبل ساع الإحابات من الأخرين الوب بن الأطفال بحيث يتعرف أحدهم عني الكلمة شم سطقها الآخرون بصوت عال معا لإشراكهم في لشاط

إستراتيحية تقسيم المقاطع الصوتية

الهدف أديسطيع للاميد تقسيم محتلف أجزاء النعة الشفهية

الحامات المصنوبة فائمة بالعدرات المحتصرة أو الأباشيد التي يعرفها التلاميد

الشاط أولا، درب الأطفال على تفسيم الحمل إلى كديت. احعلهم يصفقون بعد كل كدمة. ثابيا، بعد تقدم الأطفال دربهم على تقسيم الكلمات إلى مقاطع حد مثلا اسم الطفل "بوسف" وقسمه إلى مقطعين "يو-سف" ثالتا، بعد بعدم الأطفال النعرف على المقطع الصوتي لأول من الكلمات البسيطة دربهم على تقسيمها إلى مقاطع صوتية فردية "ي وس ف".

لعبة تعيير احرف

اهدف أن يستطيع النلاميد التعرف على الحوف الدي تم تغييره وبطق الكلمه بالحرف البدين

الخامات المصلوبة طاقات بالكلهات بحيث يكون في كل بطاقة كلمة بسيطة (تتكون من حروف ساكنه ومتحركة) وصورة لم تعر عنه (مثال كرة، ذرة، حمال، رمال، أنواب، أكواب).

الشاط قل للطلاب "سوف أريكم كدمة ثم أعير الحرف الأول منه [كرة]" واجعلهم برددون الكلمة بعد دلك أحرهم بأبك تريد تعيير الحرف الأول من "ك" إلى "د". حيئذ "أسأهم ما هي لكلمة الحديدة وما هي الصورة التي تعبر عنها؟" عظهم الفرصة للتفكير ثم احتر "حدهم للإحابة

لمصدر معتس س "الوعي بالمعاطع الصوتية (رشادات للتعليم والقياس" للمؤلفين . D J. Chard and S V Dickson علة التدخل في المدارس والعيادات، العادد ٢٤٠. ص ١٩٩٩. ص ٢٦١-٢٧٠

وعبل الرعم من أن أعلبية المعلومات المشورة عن التعليم القائم على المقاطع الصوتية تصم فسيات متصممة خصيصا للأطفال الصعار جدا من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثان (Bos et al., 2000; Chard & Dickson, 1999, Kame'enui et al الابتدائي تقريبا بشكل عام الهاجية (Bos et al., 2000; Chard & Dickson, 1999, Kame'enui et al 2002، اللحبة القومية للقراءة، ٢٠٠٠)، فإن الماحثين بن يتعاملوا بشكل ملائم مع قصية طلاب المصف الثالث أو حتى السادس لانتدائي المتعثرين في القراءة ومن ثم، فإن قصية صرورة منح لتعديم لقائم على المقاطع الصوتبة على مستويات المراحل المتقدمة تطل مطروحة. ولكن هناك معيض الدراميات المحشية التمهيدية المتوافرة عن هذه القصية. فلقد استكشف "بات وجبرفين وسيندلر " Bhat, Girrfin and Sindelar (١٩٩٣) فعالية تدريس الوعي الصوق بين محموحة من طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات لفراءة. وباستحدام تصميم تحرببي يعتمد على تصميم التماعؤ الزمني (المهلمة الرمنية)، تلقى في للداية ٢٠ تلميذاً من دوى صعوبات القراءة لىعسيم لصوق، مع وجود محموعة صابطة أحرى مكونة ص ٢٠ تلميداً بالنسبة للمرحلة الأولى مس الدراسة. وبعد دلك، تلقت المجموعة الأحرى التعليم الصوتي. وتلعي كل تلميد على حمة تعليم مهارات الوعمي الصوق (الفونولوجي)، وكان هذا التعليم يتضمن السجع، والنعرف على الكلمات دات نفس صوت المداية أو السهاية، ويصبغام الكلمات، و لتعرف على المقاصع اللفظمه والمفاطع الصوتية، وحذف المفاطع الصوتية. وقد أشارت النتائج إلى أن التعليم الصوتي قد أسفر بالفعل عن تنمية مهارة النعرف على الكليات (مهارة القراءة).

كى يتعق الباحثون على أن أوجه لقصور في معالجة المقاصع الصونية قد تكون السبب الرئيسي للكثير من صعوبات التعلم & Kame'enui et al., 2002; Lyon & Moats, 1997, Moats التعلم الكثير من الباحثين إلى ضرورة محاطبة هذه الأوحه للقصور لتبسير تقدم التلاميذ في القراءة حتى وإن وجدت لذى طفل في الصف اسادس أو الثمن من التعيم الأساسي. وهذا يدل على أن التعليم القائم على المقاطع الصوتية بكون ملائها جدا حتى في مواحل لدراسة المتقدمة، وذلك بالسنة للطلاب لدين يظهرون قصورا في هذا الحاسبة وحق عدم القصية.

وقد نطورت العديد من المناهج الدراسية التي تخاطب التعليم القائم عن المقاطع الصوتية والتي يمكن استحدامها مع التلامية دوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، يقدم بريامج البيد، مود للمواصل للماطبع الصوتية (Lindamood & Lindamood, 1998) سلسلة منطمة من الدروس لتدريس أصوات الحروف تقوم على خطوات صعيرة حدا للتعرف

على صوب احرف ويتم تدريب النلاميد عن التميير بين أوجه الشه والاختلاف بين أصوبت، وإدراك العبرات لسيطة في أصوات الكلام، وإدراك العبرات لسيطة في أصوات الكلام الخروف الأبجديه. وفي هذ أصوات الكلام بالحروف الأبجديه. وفي هذ البريامح، يتم تجميع أصوات الحروف الموديه معا بناء على صوتها. على سبيل المثال، فون حروف البريامح، يتم تجميع أصوات الحروف الموديه معا بناء على صوتها. على سبيل المثال، فون حروف "الطاء" و"التاء" و"الدال" مخرح من طرف النسان وأصول الثنايا العليا، وحروف "الطاء" و"الناء" و"الدال" مخرح من طرف اللسان وأطراف الثايا العليا، وبهذا الشكل يمكن تجميع الحروف معا طبقا متطابق محارجها من الهم وحركات اللسان وبالمثل فإن حرفي "الميم" و"اسون" ينشار إليها بالأصوات الأشية. وعندما يتلقى التلاميد الذين يواجهون صعوبة في أسير الأصو ت تدريبا على هذه الحواب المحددة للتشكيل الصوتي فإنهم محققون أفضل فهم تحقير بن لمقاطع الصوتية (العوبيات)

ومس باحبية أحري طور "تورجيسين وبريانت" Torgesen and Bryant (١٩٩٤) ونامع تدريب الوعى الصوني للقراءة، وفيه يقسم التدريب على المقاطع الصوتية إلى أرمع مجموعات من الأسشطة وهبي الإحماء ودمنج الأصبوات وتقبسم الأصبوات والقبراءة/ التهجيئة. وتركز لاستطة المسجعية اسماه الطالب على أصبوات الحروف ثم تركر معد دلك على دمج المقاطع لصوب (Bender, 1999) ويتصمن هذا المهج بطاقًا واسعا من لوحات الألعاب، والبطاقات المسونة، وبطافيات أصبوات الحروف، والبطاقات المصورة وشرائط الكاسيت، وحميعها ترود الطالب بأمثلة على أصوات الحروف وقند أوصبحت بتانع السحوث العيمية فعالية هذا السريامج. على سبيل المثال، استحدم "منميث ومنموثر " Smith and Simmons (١٩٩٧) محموعة مكونة مس ٣١ تعميدًا بالصف الأول الابتدائي معرضين لخصر الفشل في القراءة، وقسهاهم إلى ثلاث مجموعات تلفى ١٠ طلاب منهج الوعى بالمقاطع الصوبية لمدة سنة أسابيع. وبالشي ١٠ طـلاب احـرون هـدا المنهج مع مراجعة مدعمه من المعلم أما المجموعة الثالثة من التلاميد فكاست عمارة عس محموعة صابطة تلقت تعليها تقليديا في حجرة الدراسة أظهر الأطفيال في المحموعتين الأوليس ريادة في الوعبي بالمفاطيع الصوية بعد مره التجربة، ودلث مفارسة بالأطمال الدين تلقو التعليم التقليدي (أي غير القائم على لمقاطع الصوتية). وبناء على هده الدراسة وعيرها من الدراسات الواعدة عن الوعى بالمقاطع الصوتية، يجد أن يصبح معلمو الأطفال دوي صبعونات لنعلم عبلي دراية بالبرامج المتعددة المصممه لتدريس الوعي بالمقاطع النصوتية ويستعدون لتنصيد المنهج حلال السنة الأولى من استلامهم العمل في ميدان البدريس.

وأخيرا. فإن بونامج سرعة قراءة الكلمات الذي طورته مؤسسة النعلم العلمي (الموقع على الإنترنت | www.scientificlearning.com) يستخدم التكنولوجيا والكلام المصصع لمعالجة مشكلات المفاطع الصوتية التي يعان منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. ونقوم بردامج سرعه فراءة الكليات على أحدث المحوث والدراسات العدمية لتي تتدول كيف يبعدم المح البشري وتركر على المعليم القائم على المقاطع الصوتية عبر مستويات عديدة من الفراءة ويتصمن هذا البرنامج سلسلة من البرامج المكاملة الموجهة بالحاسوب والتي نعطي مهارات القراءة من مرحله ما صل المدرسة وحتى مرحلة التعليم الثانوي. وفي البرامج التعليمية المكرة القائمة على المقاطع الصوتية. يتم عرص صورة للمثيرات على الشاشه ثم سسمع لعالب إلى سلسلة س أصوات المفاطع التي تعير عنها الصورة. وتنضمن إحدى المهام دمج هذه الأصوات ليتعرف على لبطق الصحيح للكيمة. وهباك مهام 'حرى تتصمن مهارات صوتية أحرى عديدة (مثل التعرف على الأصوات الاستهلالية والسجع أو القامه والمقاطع الصوتية اللديمة).

ويتتبع برنامح لحاسوب التقدم الذي بحرزه التلامد ويقدم تعاريره للمعلم. وتقدم البرامج اللاحقة مهار ت منوعة بطرق عديدة، يتضمن أعدها صيغ على شكل ألعاب. ويتصمن برنامج سرعه فراءة الكلمات سلسنة من الحفائب التعبيمية ودلك عني النحو التالي

الأساسيات

وهي موحهة للأطفال في المرحلة العمرية من ٤ - ٧ سنوات و لدين بحتجود إلى ننمية مهارات القراءة الملكرة مثل الوعى بالمقاطع الصوتية وتسمية الحروف ومهار ت أصوات لحروف.

البعة

وتسمحدم اللغة كي بطور التلامل مهارات اللغة الأساسية التي تعد أساس القراءة وتشمل الداكرة العاملة والتفكير العقلي (الاستدلال) وتمييز المقاطع الصوتية ومعالحة الأصوات.

النعة للقراءة

وتستحدم كبي يتربط التلاميذ بين اللغة الشقهية من باحية، والنعة النحريرية وتنشمن فنك الشفرات والمفردات المغوية، والبحو وبدء التعرف على الكليات

القراءة

وتركيز على التعرف على الكمات والطلاقة، وقك الشعر ت المتقدم. و لتهجئة ، والمردات اللغوية وقطعة العهم.

مسرحلنا التعلميم وتسمحور حول التركيس والاشباه، وفهم القطعة المسموعة، الإعدادي والتعسيم والسلسل، واسطيم.

الثابوي

ولقد قامت مؤسسة النعلم العلمي بتحربه هذه البرامج استطلاعياً على عدد من المدارس المختلف الإدارات التعليمية، وتعد نائح البحوث والدراسات المكرة مؤثرة برعم توفر لقليل من الدراسات حيدة الصبط في المحلات العلمية حائياً وطبقا للدراسات الاستطلاعية (التي سم استعراصها باحتصار في الموقع على الإنترنت المدكور أعلاه)، أطهر العديد من الطلاب تقدما على مدار فترة تتراوح بين عام واحد وثلاثة أعوام في القراءه واللمة بمد شهرين فقط من التعليم، وفي حالة شوت هذه المتاتج شكن عام على ابتلاميد دوي صعوبات التعلم، فإن هذا البريامج سوف يتلفى اهتهاما بحثياً مترايداً.

ويتوقع الكثير من التربويين أن يقوم التعليم الفعال وبشكل مطرد- على البرامج التعليمية من هذا ألموع التي تعتمد على المقاطع الصوبية، ولذلك فإن هذه البرامج سوف تمثل المدحل المستمني في محال تعليم الفراءة، وهذا بعني أن الحيل الحالي من التربويين قديري أن زمن التعليم النقليدي للفراءة للصلاب ذوى صعوبات التعلم وصعوبات القراءة قد التهي.

مداخل الكثبات المرنية Sight-word approaches

كان يتم تعليم القراءه قديم باستخدام مداحل الكلمات المرثية طوال است عقود الأولى من القرن العشرين الماصي ويتصمن مدحل الكلمات المرئية حفظ التلاميد للكلمات باستحدام حاسة الإنصار ويركز هذا المدخل على معنى الكلمات، وفي أحيان كثيرة كان يتم تعلم الكلمات كاملة قبل تعدم احروف لأنحديه، وكثيرا ما كان بحدث التعرف على الكلمات المرثية بالاستعانة بتوصيف الكلمات (أي شكل لحروف في الكلمة مع إبرازها مرسم حظ حول كل حرف). وكان يمكن أيضا تعليم الكلمات المرئية باستحدام شريط كاسيت بحيث يستمع انتلاميد إلى الكلمات

وقد أشارت بعض البحوث والدراسات أن القوائم الأساسة التي تنكون من ٢٠٠-٣٠ كلمة مرئية قد تمثل حوالي ٨٥، من مادة القراءة السمودجية للثياني سنوات الأولى من المراحل الدراسية. ومن ثم، أصبح من المهم حداً أن يتقن حميع الأطفال مهارة العرف عن مجموعة من الكليات المرئية الأساسية. بيد أن البحوث لمكرة في القراءة بالسنة للأطفال دوي صعوبات البعلم كانت قد أشارت إلى أن درحات هؤلاء التلاميد في احتبارات التعرف على الكليات دائها ما تكون أقل من التلاميد الأحرين عبر دوي الصعوبات (Bender, 1985a). والواضح أن مفردات الكليات المرئية لذي بعض هؤلاء التلاميذ قد نكون أحد العوامل التي تحد من مهارة القراءة بديم وساء على ذلك، كان الكثير من المعلمين يستخدمون قوائم الكليات المرثبة القرات تعليمية للصلاب دوي صعوبات التعلم في حالة عدم استجابتهم للمداحل التعليمية الأحرى بالشكل الأمنا .

تعليم أسوات الكلام: Phonics Instruction

وفى حين لا ترال القوائم المحتارة للكليات المرثية تستحدم في أحباد كثيرة حتي يومنا هذا، مقوم المعلمون مندريس الفواءه مواسطة المدحل القائم على المقاطع الصوئية وندريس أصوات الكلام.

وكيا دكرن من قبل، تضمن مدخن أصوات الكلام Phon.cs Instruction تمثيل أصوات الكلام بالحروف وتمثل هذه الأصوات منصومة تشمير معقده سبيا للصوات ورمره، وعلى الطالب تقال هذه المنظومة حتى يتمكن من "فث شفرة" الكلمة غير المعروفة بالسنة له. فيتم تعلم مختلف الحروف المتحركة والساكنة وخليط من الأصوات بشكل منفرد ثم استحدامها كقرائن لنظق الكلمات الحديثة وكثيرا ما يضاف إلى هذه العلاقات بين الأصوات ورموزها استحدام قو عدمقاطع انكلام المعارية التي تشير إلى عدد الأصوات المميرة في الكلمة

وقد تمثل هذه العلاقات لمعقدة بين الأصوات و موزها عمات كبرى بقف كحجر عثرة في طريق الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعوقهم. وفي حالات معينة، يستطيع هؤلاء التلاميذ فلك شفره جزء من الكلمة بناء عنى أسهل علاقة بين الصوت و رمره ثم مجرد نخمين باقى الكلمة وهناك مشكلات أحرى عديدة تواجههم وتشمل الافتقار إلى فهم الحروف الساكنة داب الأصواب المعددة (مثال: "اللام" الشمسية واللام القمريه) أو الحروف المتحركة (مثال: حرف "لبوء" في تحر كلمة "يري"، "يوي"، "يهوى"، "يهوى") أو حليط الحروف الساكنة (مثال أحكام الإقلاب في القرآل الكرم عدم بكول حرف "المول" على سبيل المثال متنوعا بحرف" الباء" في كدمة "فأسبيا") وما إلى دبك من مشكلات.

وقد اقترح الكثير من الباحثين أن الوحه الأساسي لصعوبة التعلم قد يتمثل في عدم القدرة على المفرة لكليات باستحدام مهارات المعالجة الصوتية . (Moats & Lyor., 1993; Padget) وطبقا لهذه المححة، فإن عدم القدرة عن معالجه المقاطع الصوتيه تؤدي إلى الصعوبة في فك شهرة الكليات وغيرها من صعوبات القراءة

وفي هذا الصدد دكر كر من " آكيرمان وآنهالت وديكهان " العمال دكر كر من " آكيرمان وآنهالت وديكهان " (19۸٦) Dykman أن الأطفال دوي صعوبات القراءة قد يعانون من مشكلات في لربط بين الصوت ورمره والتي تتعدى مجرد فهم طبيعة شفرات اخروف والأصوات. وقد قارن هؤلاء الماحثون بين محموعة من الأطفال دوي صعوبات القراءة ومحموعة أحرى ضابطة من الأطفال المعاديين من حيث إمكانية استحدام كلمتين بلاستدلال على كلمة ثالثة وذلك من حلال دمع

مقطع من الكلمة الأولى مع مقطع آخر من الكلمة الثانبة لتكوين كلمة ثالثة ذات معنى وبعد التأكيد على المستوى التعليمي الملائم للقراءة عند كل طعل، أعطى الباحثون التلاميذ الكلمة المراد الحصول عليها والكلمتين المراد دمج مقاطعهي كنوع من المساعدة في فك شفرة الكلمة المرعوبة. على سبيل المثل، استحدمت كلمتي "أبواق" و"كتاب" لعك شعرة كلمه "أبواب". وكان أداء لتلاميذ دوى صعوبات التعلم أسوأ بكثير من أداء التلاميذ العاديين في المجموعة الصبطة، بما يوحي بوحود مشكلات لديهم في استحدام القر تن المشفرة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن بجرد تدكر هذه الفرائن قد يسب مشكلات في استحدام أصوات الكلام بين هؤلاء الأطهان.

وعلى لرعم من أن دراسه علم أصوات الكلام عادة ما تقتصر عن السنوات المكرة من الدراسة، فإن "إيدول-ميسناس الطحال (١٩٨١) أشار إلي أن التدريب على القليل من مهارات أصوات الكلام الأساسية قد يسعر عن مكاسب بارعة في القدرة على القراءة لاحقاً فلقد نلقى أفراد العيبة في هذه الدراسة معاوية في أربع مهارات: اخروف المتحركة التي يسبقها أو بتعها حرف "الراء"، والحروف المتحركة القصيرة، والحروف المتحركة الطويلة (أي الملا)، والإدعام ولقد أسعر فترة النعيبم على مدار ثلاثة أشهر عن مكاسب تعليمية استمرت لمدة تريد عن ثلاث سنوات في إحمالي الدرحات في اختبارات القراءة ومن هنا يتضبح أن تعليم أصوات الكلام بمكن أن بساعد التلاميد دوي صعوبات لتعلم في إحراز تقيم في إتقال مهارة

التمرث على الكلمات وفهمها: Word recognition and comprehension

إن القدرة على نطق الكلمة لا تعني بالضرورة القدرة على فهم معنى الكلمة. ومن ثم، قد يتضمن فهم الكلمات ما هو أكثر من مجرد مهارات التعرف على هذه الكلمات ويمكن استخدام محدين سياق الكلمة (أي استحدام الكلمة في الحملة) للتركير على فهم الكلمة وعادة ما يشار إلى فهم معنى الكلمات بعدم دلالة المفردات اللعوية.

وفي هذا الصدد، أوضح الكثير من الناحثين أن التلاميذ دوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات صعيفة من المفردات اللغوية ونقص في فهم دلالة ومعاني هذه المفردات (اللجنة القومية للقراءة، ٢٠٠٠، Vogel, 1983) وهذا يعني أن هؤلاء التلاميد يستحينون نصورة أفضل إلى الكلمات عندما تعرض في سباق ولسن شكل منفضل، وذلك نعرا إلى أن السياق قد

يساعد الأطهل دوي الصعوبات في التعرف على الكمات. ولكن تتاتع العديد من المحوث والدرسات أوصحت أن مجرد استحدام استراتيجيات الكلمات المستقلة (أي القاموس وقراش السياق) لا يساعد وحده التلاميد دوي صعوبات المتعلم في إتقان المصردات اللعوية الحديدة السياق) لا يساعد وحده التلاميد دوي صعوبات المتعلم في إتقان المصردات اللعوية المعلمين (Bryant, Goodwin, Bryant & Higgins, 2003) ويتضح من دلك أنه يجب على المعلمين توصيف استراتيحيات إصافية تركز بشكل مباشر على تعلم المفردات اللغوية ومشمل التعليم بمعاونة درس الماحثون فعالية محتلف الاستراتيحيات لتنمية المفردات اللعوية ومشمل التعليم بمعاونة الحاسوب، والمتعلم المساعد على التذكر، والتعليم الماشر، والمهنة الرمنية لثانة , Bryant, والمعلم الماشر، والمهنة الرمنية لثانة , Goodwin. Bryant & Higgins, 2003; Jitendra. Edwards, Sacks & Jocobson, 2004 ومقدم المافرة الإيصاحية (٦-٣) عرصاً مختصر المستخدمة، لذا يتعين على المعلمين الذي يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعيم تطبيق واحده أو أكثر من هذه الاستراتيجيات.

وأحبرا، يستحدم التحليل السائي للكلمات معرص التعرف على مصادر الكلمات ومشتفاتها والني كثيرا ما يتغير معناها. ومن الصروري فهم هذا لإيضاح لمعنى الكلمة حتى يمكس للطعمل فهم ما بقرأه. ويتصمن التحليل المنائي أيضا تركيراً على الوحدات الأحرى للمعنى، مثن صيغة الحمع بإصافة "اب" أو "اء" أو صيغة الملكية بإضافة "با" أو "هم" أو "هن" وكثيرا ما يطهر دوو صعوبات التعلم فصوراً في فدرتهم على استحدام هذه المهارات في تحديد معى الكيمة.

طلاقة القراءة Reading Fluency

تنضم طلاعه القراءة التعرف السريع على الكلهات لمفردة والفراءة الشفهية وقهم لطلاب للعبارات والحمل ككن. وتعد قدرة الطالب على القراءة السريعة مع العبير الملائم الاستخدام الملائم للتشكس) مهمه أيضاً. ويواجه التلاميد ذوو صعوبات التعلم مشكلات كرى في طلاقة القراءة الشفهية (Archer. Gleason & Vachon, 2003). اللجه القومية للقراءة الشفهية (٢٠٠٠).

ومن مين الأحطاء التي يقع فيها البلاميذ أثناء القراءة الشفهية حذف الكليات والنطق الحاطئ والتردد الطوس أثناء القرءه أو فك شعرة الكمات ونقص الفهم.

النافذة الإيضاحية (٢.٦)

ذوي صعوبات التعلم للطلاب استراتيجيات تعليمية لتدريس المفردات اللفوية Instructional strategies for teaching vocabulary to students with learning disabilities

الإجراء النعليمي وفعاليته

الفنية (التكبيك)

التعليم المساعد على التذكر يتضمن هذا التعليم في صورته النمودجية التعلم الارتباطي الروجي والذي فيه يتم اقتراد مصطلح حديد بكلمة معروفة (تسمى الكلمة المتاحية)، بحيث تنشابه لكلمة المعروفة بطريقية ما مع المصطلح الحديد أو تمثل فعلا أو حدثا يمكن تدكره وتؤيند نتائح البحوث بشكل عام هذا النعليم المساعد على التدكر

التعنيم المباشر

يتصمن لتعليم بهذه الطريقة - في صورته المعوذجية - تدريب محددا على الكلمات ومعايبها وفيه يتم تقسيم النلاميلذ إلى عموعات صعيره. وتؤييد بتاتيج البحوث بشكل عنام هنذه الفنسة

المهلة الرمسة الثابتة.

وهمى إحبراء تعلم لا بجتمل الخطأ، يتم فيه تقديم الكليات ومعابي الكليات للطلاب ويتوقع منهم حر المشكلة كلم أمكن فإدا لم يعرفوا الحس يقدم هم الممتحن الإجابة في فيره مدتها ٣-٥ ثوان ثيم يتوقع من الطفل تكوارها، وهنا تعد الإحالة صحيحة ونؤتي هذه الطريفة ثهارها عند تعليم المهردات النعوية

التعليم بمعاونة الحاسوب ويتصمى هذا المدحل في صورته النمودجية محموعات الكلمات الهردية غير المعروفة، باستحدام أنشطة نعليمية منوعة (مثال: عارس الاحتيار من متعدد، والتوصيل) والتي تقدم عن طريق الحاسوب. وتشايل متائح المعالية هذا النوع من المداخل ائتعليمية.

وتعد التراكيب المعوية Syntax أحد أوجه طلاقة الفراءة. ويشير علم التراكيب اللعوية إلى العلاقات بين الكليات المستخدمة في الجمل على سبيل المثال، ففي جملة "كان أحمد يعمل مع سامي طوال انصيف وكان يلازمه طوال الوقت"، فإن ضمير "الهاء" في كلمه "يلازمه" عائدًا على أحد ولس عائد على سامي. إن فهم العلاقة بين الكلمات في الحمل المركبة هو أحد أوجه عدم التراكيب اللعوية. وهناك بعص العلاقات المتعلقة بالتراكيب للعوية مثل الضبائر والمععول به عبر لمبشر والتي كثيرا ما تربك التلاميذ دوي صعوبات التعلم. وقي بعص الحالات، فإن فهم أجزاء كاملة من النص أو انقصة يعتمد على مثل هذه التراكيب المغويه. وقد يصبح فهم الحملة مشكلة رئيسة تواجه التلاميد في سنوات الدراسة اللاحقة نظرا إلى أن الخمل في الكتب المدرسية تميل إلى أن تكون أكثر تعقيداً في العديد من العبارات التابعة ومن هنا يتضح أن أحد مسؤوليات معلم لللاميد دوي الصعوبات هي التركيز على فهم العلاقات المتعلقة بالتراكيب اللعوية.

ولكن طلاقة القراءة تتضمن آكثر من مجرد فهم التراكيب اللغوية و لحمل. فعد تعلور مهارات الفراءة المنكرة لدى التلميذ، فإنه يبدل جهدا أقل في فك شفرة أصوات الحروف العردية والكديات ولكن تتم قراءة الكديات ككن وحتى العدرات معا كوحدة واحده باستخدام مرة الصوت الملائمة ووقفات علامات الترقيم & Chard, Vaughn وعندما يجد التلاميد أنفسهم ليسو في حاجة إلى تركير طاقاتهم على التعرف على الكليات وفك شفرة المفردات أثناء القراءة، فيهم حينئذ بمكنهم استثيار طاقة كبر في طلاقة القراءة وفهم معنى القطعة القروءة. ومن ثم، فإن طلاقة المواءة تمثل حلقة الوصل بين فك شفرة الكليات وفهمها (Therrien & Kubna, 2006).

وبالطبع غامباً ما يمثل التلاميذ دوو صعوبات لتعلم في أحيان كثيرة في التقدم بحو مهارات المقراء الأكثر تركبباً وتعقيداً. مما يعرضهم لمواجهة مشكلات مستمرة وثابتة خلال المراحل الدراسة التالمة. ومن ثم يجب على معلمي التلاميد ذوي صعوبات انتعلم نفهم صبيعة هؤلاء التلاميذ وكيف يمكن مساعدتهم لتنمية طلاقة لفراءة.

ولقد أجربت - لحسن لحظ- الكثير من الدراسات البحثية التي بناولت الاسترابيجيات الملائمة لزيادة طلاقة القراءة (Mastropieri, Lemart & Scruggs, 1999). اللحنة القومية بقراءة، ٢٠٠٠) وتنظور طلاقة القراءة نتيجة للمهرسة المستمرة للقراءة تحت الإشراف، وهدا يعيى جعل التلاميد يقرأون النصوص السهلة بسبيا بالنسة لهم ومراقبة الأخطاء وتعرف للحنة القواءة (٢٠٠٠) المستوبات التابية لصعوبة النص.

المستوى المستقل وهو النص انسهل نسبيا على القارئ والذي لا يتعدى عدد الكلمات الصعبة فيه كلمة واحدة نقرنا من كل ٢٠ كلمة (سننه نجاح ٩٥٪). المستوى النعيمي وهو النص المتحدي بلقارئ وفي نفس الوقت القابل للقراءة والذي لا يتعدى عدد الكمات الصعبة فيه كلمة واحدة تقريبا من كل ١٠ كلمات (بنسبة بحام ٩٠/)

المستوى المحمط وهو النص الصعب على القارئ والذي يتعدى عدد الكلمات لصعبة فيه كلمة واحدة من كن ١٠ كلمات (سسة بحاح أقل من ٩٠٪).

وتفترح اللحنة القومية للعراءة (٢٠٠٠) ضرورة أن يتمكن التلاميد من القراءة الصحيحة لسنة ٩٥٪ من الكلمات في قطعة القراءة (أي لا يتعدى الحطأ كلمة واحدة من كل ٢٠ كلمة) حتى تساعد القطعة التلاميد عني تسمية طلاقة القراءة وبالإضافة إلى ذلك، تتضمن الأساليب الملوعة التي ثنت فعاليها في نتمية طلاقة القراءة قيام شحص مراقبة القراءة الشفهية للطالب دي صعوبة انتعلم بشكل أو بآخر (٢٠٠٥) Chard et al . 2002) اللجنة القومية ليقراءة، ٢٠٠٠) وعض الإرشادات لسمية طلاقة القراءة

النافذة الإيضاحية (1.3)

إرشادات لتنبية طلاقة القراءة: Tactics For Developing Reading Fluency

قراءة الطالب أمام شحص بابع

يقرأ شخص بالع النص أولا بحيث يمثس نموذحا محتدي به التلميذ. ثم بقرأ الطالب النص على مسامعه أكثر من مرة (٣-٤ مراب لنقطعة) إلى أن تسو لديه صلاقة الفراءة.

القراءة الكوراليه أو لحماصه القراءة ممعاوية شريط كاسيت

يقرأ التلاميذ النص معا نصوت واحد فرأ الطالب النص بعد الاستماع إليه على شريط كسيب في المرة الأولى، يستمع الطالب إلى التسجيل ويتتبع لكلمات ويشير إلى كمل كلمة أتب قراءتها. وفي المرة الثانية، يبدأ الطالب القراءة مع الشريط المسحل ويكرر ذلك حتى سمو لديه الطلاقة في القراءة.

قراءة الطالب أمام أحد أقرابه

يقسم التلاميد إلى محموصات روحية. كل محموعة من تلميديس ويتبادل العضود في كل محموعة

القراءة أمام بعضهما البعص بصوت على ويمكن مراعاة أن تحتوي كل محموعة على تلميد نقرأ بطلافة وآخر بقرأ بطلافه أفل مستوى حتى بمكلها تقديم المساعدة للعضهما البعض.

وهناك حد الأسابيب الشائعة التي لم يعد يوصى بها كإستراتيجية للطلاقة. عطبة لتقوير المحمة القومية للقراءة (٢٠٠٠)، هناك اعتراض شديد الآن على القراءة الشفهية الفردية كأحد الأساليب التي كانت نستحدم في الماضي، حيث كان المعلمون في كن من فصول التعليم العام والحاص يحثون الملاميد على القراءة بصوت عال في الفصل لمر قبة طلاقتهم في القراءة. ومرعم صرورة مراقبة الملاميد أثناء الفراءة، إلا أن الفراءة الشفهية الفردية تسبب حرحا شديد لمكثير من التلاميد الذين يعانون من مشكلات القراءة ومن ثم، تعترص الملحنة القومية للقراءة على هذه الصية وتقترح فية ديلة وهي القراءة لكور لية أو الحياعية وفي حين يقوم أغلب المعلمين متنفيد هذه الفسة وهي "قراءة الفصل بأكمله بصوت واحد"، هناك صرورة لأن يتم تنفذ القراءة الكورالية أيضا في مجموعات صعيرة (مثال "التلاميذ في المقعد الأول من فضلكم اقرأوا معا المقره الأولى بصوت عان". فمن خلال تكوين مجموعات من ٤-٦ طلاب للفراءة الكورالية، سوف يتمكن المعلمون من رفع الحرج عن ائتلاميد إلى حد كبير وفي بفس الوقب مراقبة فراءه كل طفل مفاعلية.

فهم القراءة (فهم المادة المقروءة): Reading comprehension

تتصمن القراءة الناحجة استخراج المعلى من النص المقروء. ويعد فهم النص الكتابي إحدي المهارات الأساسية التي توثر بشدة على معظم أوجه لتحصيل المبراسي ويظهر التلاميد ذوو صعوبات التعلم قصورا في هذه المهارة شديدة الأهمة. فلقد أشارت نتائج المحوث أن مستويات قرءة التلاميذ دوي صعوبات انتعلم تكون باستمرار دون المسوى مقارنة بأقرانهم العاديين، وذلك حتى في حالة ضبط درحات الدكاء في التحرية & Bender . 1999, Bender من ناحية العاديين، وذلك حتى في حالة ضبط درحات الدكاء في التحرية القدرة العقلية من ناحية ومسبوي انتحصيره التي سبقت مناقشتها في المصل الخامس من هذا الكتاب، من باحية أحري ومسبوي انتحصيره في القراءة أحد ابعو مل الأساسية التي تستخدم في عملية التعرف على التلاميذ دوي صعوبات النعلم وينضح من ذلك أن المهم هو أحد الهموم الرئيسية التي تؤرق معلمي الأطفال ذوي صعوبات النعلم.

رقد ينصم الفهم كلا من لاستبعاب السيط بسبب للمعنى المشترك بين احمل المتعددة في السم، والاستبعاب الأكثر تعقيدا مثل فهم سبة الفقرة والحمل المحورية في الفقرات، وفهم سبة القسصة (السداية والوسط والنهاية... الع) ويمكن اشتقاق قدر كبير من المعنى من مجرد معرفه السببة المتوقعة للهاده المقروءة وللأسف يعناني الكثير من التلاميد دوي صعوبات التعلم من صعف في فهم الوحدات الأكبر من سه البس.

Measurement of comprehension قياس الفهم

قبل لتطرق إلى تعليم فهم القراءة، نحب أن بعرب المعلمون كيف يقاس لفهم وأبت كمعلم للطلاب دوي صعوبات البعلم سوف يكون عليك إعطاء درحات للفهم في مختلف الاحتبارات، ويجب عليك أن تكون عن دراية بأماط أسئلة الاحتبارات كي يمكك استحدام بيانات الفيم محكمة. وتتطلب أكثر قياسات الفهم شبوعا الإحابة عن أسئله عن ابنص بعد فراءته. وفي هذا النوع من الاحتبارات، يطلب من الطائب قراءة فترة مختصرة أو مجموعة من العقرات ثم الإجابة عن أسئلة الاحتيار من متعدد وإحدي مشكلات هذا المعد من الاختبارات هي صرورة أن يقرأ الطائب الاحتيارات بصورة صحيحة حتى يمكنه اختيار الإجابة تصحيحة على يمكنه اختيار الإجابة تصحيحة على يمكنه اختيار الإجابة تصديحة على يمكنه اختيار الإجابة تصديحة على المائية تكليف الإجابات المحتملة.

وبالإصافة إلى ذلك، فإن نقص الرعي ببية أو بكوين أسئلة الاختيارات (والدي يشار إليه عادة بمهارة لوعي بالاحتيارات) يمثل حجر عثرة أمام العديد من الأطفال دوي صعوبات التعلم على سبيل المثال، فإن معظم أسئلة الاحتيار من متعدد تحيمل إجابة واحدة صحيحة من بن أربع إحابات، اثين منه خطأ نماما وواحدة صحيحة حزئيا ولكن وحة معين منها بجعلها مستعدة وبالسبية للطلاب دوي مهارة الوعي بالاحتيارات فإنهم يمكنهم التعرف بسرعة على الإحابتين خاطئتين وامسعادهما والتركير على القراءة المتأتية للإحابتين المتقيتين. وهذا يمكن الفول إن بعض المعرف ممهارة الوعي بالاحتيارات يمكن أن يقلل درجاب الطالب بصرف النظر عن قدرته على قراءة وفهم النص. ولقد أوضح كل من "سكروجر وبيبون ولايمسون" لاطهار مهارت الوعي بالاحتيارات مقاربة بالأطفال دوي صعوبات التعلم كانوا أمل منلا لإطهار مهارت الوعي بالاحتيارات مقاربة بالأطفال الاحرين

كما يستجدم بعض الاختيارات حالياً الإحابات المصورة ويطلب من الطالب قوءة حمل فنيلة من النص الطويل ثم احتيار الصورة لصحيحة من بين الاحتيارات المتاحة وهذا يمحو حتمالية الاختياء الخاطئ العائم على الكليات في حيارات الإجابات، ولكن بعص مهارات لوعي بالاختيار ب يطل له تأثير سلبي على درجاب البدميد.

وهناك بمط حر من أسئلة الفهم وهو سؤال الاحتيار المعقد من منعدد. وفيها يلي مثال على هذا النمط من الأسئلة .

أي من الأسهاء التالية كان رئيسا للولابات المتحدة الأمريكية في العرن التاسع عشر؟

- أبراهم ليبكوبن
- ۲. يوړس حرانت
 - ٣ روسرت إي لي
- خبفرسوں دافیس
 - أ. ١ و٢ مقط
 - ب. ۱ و ۳ مقط
 - ح. ١ و ٤ فقط
 - د ۱ و ۲ و ۳ فقط
 - هـ. كل ما سبق

تتعلب لأسئلة من هد الممط مستوى عال من التركيز نظرا بلصيغة التي كتبت بها الإحابة. وعب على الطالب الاحتفاظ بمعنومات مؤكدة في ذاكرته في حين يركز على المعلومات الإصافية وقد يصعب ذلك على التلاميد دوى صعوبات التعلم.

و تحيرا، مدأ معض التعييم الحديث الاتجاه محو استخدام طريقة الألغار والتي يطلب فيها من الطالب إكهال الكلمة الناقصة أو إكهال العبارة الناقصة وفي هذا التقييم، يقرأ الطالب جرءا صعيرا من السم نسم يتوقع منه إكهاب الكلهات لناقصة في اجرء التاي من النص مفسه ويقوم هذا الإحراء على افسراص مؤداه أن الطالب عليه أن يقهم المعنى الصحيح للحرء المقروء من النص ثم بكمل الكلهات الماقصة أو ما يوادفها.

وأنت كمعلم للأطفال دوي صعوبات التعلم سوف تصدف بعض التلاميذ الذين نتبين درجام شدة في محتلف احتبارات القراءة وقد يحتار الآباء أيضا من تباين درجات مصلم إلى حد كبير. وأنت كمتخصص يجب عليك أن تتعهم أن اختبارات القراءة المختفة تقيس مهارات محتلفة باختلاف طريقة تقييم الفهم. وقد يطلب منك نفسير أو شرح ذلك للآباء، ودلك في العام الأول لتا ريس هذه العنة.

مستويات الفهم Levels of comprehension

بالإصافة إلى فهم بوعية لأسئلة المستحدمة في قياس الفهم، يجب عليث كمعلم معرفة مستوى فهم المادة المكتوبة ويشكل عام، يتم تصوير المنظيم الهرمي بحيث تكول ببود الفهم النسيطة سابقة على ببود الفهم الأعلى مستوى أو الأكثر تعقيدا. على سبيل المثال، فإن أسئلة الفهم لسبيطة أو الأدبى مستوى قد تنظيب فقط فها حرفياً أو استرجاعا مباشراً للمقاط الأساسية والتفاصيل في القصة أما أسئله الفهم الأخرى فتكون استدلاله بطبعتها وتنظلب من الطالب اشتقاق الحلاصات أو الاسساجات من البصر. وأحيرا، يكون تقييم الماقة النصية أحد المستويات العليا من الفهم. وهنا يفرر الطالب حدارة البصر وقيمته بالسبة للمصوص الأحرى المثانية.

ونخاطب معطم احتبارات فهم القراءة الفهم الحرفي والاستدلالي بشكل ملائم، ولكمها تحاطب لتعييم شكل أقل ملاءمة بطرا لصعوبة إعداد الأسئلة التي تحاطب قدره الطالب على تقييم حودة المادة الكتابية ومن ثم، نادرا ما تتصمن احتبارات فهم القراءة المستويات الأعلى من انتربب الهرمي للفهم.

مهارات فهم القراءة - Reading comprehension skills

أصهرت تتاثيج البحوث و لدراسات أن الأطمال والمراهقين دوي صعوبات التعدم بعابول مى مشكلات في فهم ما يقرأونه (MacInnis & Hemming, 1995). وهؤلاء التلاميذ هم أقل ميلا لاسترجاع الأفكار الأساسية وأقل استلجاء لتعاصيل النص الكتابي وأقل قدرة على اشتقاق الحلاصات الملائمة من النص وبالإضافة إلى ذلك، قد تكور هناك عوامل عديدة تتعاعل مع بعصها البعص لتعوق الفهم الكامل للصوص متعدده الحمل لدى دوي صعوبات التعلم وبرعم مناقشة كل مهارة في الترتيب اهرمي لمهارات القراءة على حدة، إلا أن الواقع يقول أن هذه المهارات متداحلة وبدعم بعضها البعص وكثيرا ما يعطي فهم معنى الحملة إشارة معية تسمح بعث شفرة الكلمة غير المعروفة في هذه الحملة وتحمل معناما وبالإصافة إلى ذلك، فإن القدرة على النعرف على الأنواع المعروفة في هذه الحملة وتحمل معناما وبالإصافة إلى ذلك، فإن الشفهية. فقراءة على النعرف على الأنواع المعروفة من العبارات في الجمل قد تساعد في طلاقة القراءة الشفهية. فقراءة على الدة

ه على المحتمدة على المعارئ الجيد إلى العبارات أكثر عما ينتمه إلى قراءه كل كلمة على حدة. وقد ناقب في الصحل المثالث المحتومات النبي يسواحهها الأطصال دوو صعومات التعلم في اللعة المراحمانية (تشبع تسدس القبصة الممتد والقبلارة عبلى التعبير عبيه) ومن الواضح أن هذه

الـصعوبات في استحدام اللعة قد نؤدي أيصا إلى مقيد فهم المعلومات المدونة (المكتوبة). فإذا لم بـستطع الشحص فهم القصة عند الاستهاع إبيها شفها، فإنه سوف يواحه صعوبة أكبر في فهمها مكتوبة.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن فهم انتص الكتابي هو أحد المقاتبع لمعرفة الكنيات التالية. وبالمثل فإنه يمكن التعرف بدقة أكثر على الحروف عندما توجد في كليات وليس بشكل مقصل كل حرف على حدة. خلاصة القول، يضع الباحثور بشكن عام فهم القراءة على قمة التسبسل الحرمي لمهرات الفراءة، ولكن هذه المهارة تتعلمن في هذا التسلسن الحرمي حيث تدعم تعود حميع مهارات القراءة الأحرى. ولذلك يهتم التربويون بأسباب القصور الذي يظهره الأطفال دو، صعوبات التعمق في فهم القراءة.

وعيى الرعم من أد أغلية المحوث والدراسات التي تشاول الفهم قد أحريت على القراء المتدفس في مراحل التعليم الأساسي، فإن إحدى المشكلات الحاصة التي تعاني منها الفئة العمرية الأكبر سنا هي فهم محتوى الكتب المدرسية، ولك أن تتحيل كيف أن مشكلات المهم التي كان المراهقون دوو صعوبات لتعلم يعانون منها في لمراحل الدراسية المبكرة قد سمرت لديهم، وسوف يظل فهم المصوص في مادة التريخ أو العلوم أو الصحه ممثل مشكلة حقيقية بالسبة للكثيرين منهم، وبالإصافة بل ذلك، فإد فهم محبوى النص يعد نوعا محتلف من تمارين القراءة معارية يفهم القصص المستقلة على سبيل المثال، فإن المهم الكامل لمحتوى الكتاب المدرسي يتطلب لبس فقط فهم محتوبات فصول الكتاب ولكن أبصا تبطيم هذه المصول المتعددة في وحدات لها مدلول (مثال: العلاقة بين فصول تنولت الفقاريات وفصول تنولت اللافقاريات وفصول تنولت).

استراتيجيات تعليمية لتحسين الفهم

Instructional strategies for improving comprehension

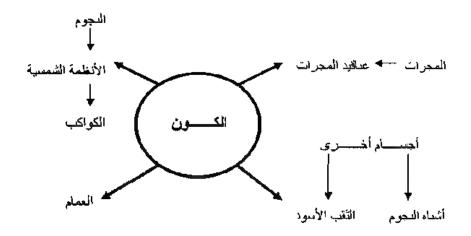
أسعرت النحوث والدراسات التي أجريت طوال العقدين الماصيين عن عند من المداخل (Bender 1999, Das, Mishra & Pool, التعليمية شديدة الفاعلية لتحسين فهم القراءه (Tarrant & Oxer, 1994; Kame'enui et al., 2002; Mariage, 1995, 1995, Englert, Padget, 1998; Schmdt, Rozendal & Greenman, (۲۰۰۰)

وتنصمى بعص هذه الاستراتيجيات استجدام الصور أو القدرة النصرية في الأنشطة التي تعمل على تحسين فهم القراءة وهناك العديد من العبيات الأجرى لتي تتصمن استجدام اللعة إما في أنشطة ما قبل الفراءة أو تمرينات ما بعد القراءة للمساعدة في الفهم. وتسعى هذه الاستراتيجيات أساسا إلى ريادة المشاركة النشطة أو التمكير لنافذ من حالب التلميذ وهذا فإن معظم هذه الاستراتيجيات قد ترتبط إدراكيا بالمطور ما وراء لمعرفي الذي تمت ماقشته في لفصل الأول.

الاستراتيجيات القائمة على الإبسار - Visually dependent strategies

التصور البصري قد يتحس العهم باستحدام لحيال، وهذا يتطب تعليم الطالب بشكل منسق كلمه تكوين صورة بصريه للمحتوى المقروم كلا Bender & Larkin. 2003. Ell s هوا المعتوى المقروم المعتوى المقروم التلاميد إعهاض أعيلهم المتعكير في المشهد الدي يقرأونه، ثم التعرف على أوجه المشهد الصرورية بعهم القصة وتكويل صورة تنصمل هذه الأوجه. ويجب محارسه محارس التحيل بومبا بفترة من الوقت باستحدام فقرات دات مستويات سبطة للقراءه. وبعد ذلك يمكن ريادة مستوى الفقرات المقروءة بشكل مستوى على مدار عدة أبام حتى يتم الوصول إلى المسوى الملائم للقراءة

الحريطة السيانية وحريطة القصة ونعد أيصا تمارين الحريطة السيانية وخريطة القصة فيات قائمة عن الإنصار لتحسين الشهم & Boon. Ayres والتصار لتحسين الشهم المجاوي التهم المجاوي التهم المجاوي التهم المجاوي التهمية أو Spencer in press. Mariage, 1995 والتهرين يقدم إلى التلاميد رسوم بيانية أو تقطيطية أو صور ويطلب منهم قراءة المحتوى ثم إكهال الفراعات في لرسومات، وفي التهرين الأكثر تقدما، قد يطلب من البلاميد أنفسهم الإسهام في رسم للوحة أو الخريطة السيالية كحرء من درس القراءة، فمثلا في قرين الحريطة السيالية عن مجموعة صغيرة من التلاميد في بشاط القراءة، فمثلا في قرين الحريطة السيالية عن مجموعة صغيرة من التلاميد في مشاط القراءة، بحتار الفصل كلمه محوريه في الموضوع ثم توضع هذه الكلمة في منتصف الخريطة، مقوم الفصل تأكمله بعملية العصف الذهبي والإتيان بكلمات أخرى منعلقة بالكلمة ترتيبها لتجميعه حول المهوم الرئسي ثم تتم مناقشة محتلف معان التصبيمات والمنطلحات ترتيبها لتجميعه حول المهوم الرئسي ثم تتم مناقشة محتلف معان التصبيمات والمنطلحات والمناهيم على الخريطة (Boulineau Fore Hagan-Burke & Burke, 2004). ويقدم الشكار (٢٠) بمودحا مسطأ لحريطة سيانية



الشكل (٦ ٢) حريطة سيهانتية

وجدير دالدكر أنه يمكن استخدام كن من فيتي الحريطة السيهانية وخريطة القصة سواء في المتعلم الفردي أو التعلم الحماعي، وقد أوصحت نتائج النحوث والدراسات فعالية هاتين الفينين وعلى عكس إستر تيجية التخيل التي نوقشت آنفاً، فإن هاتين الإستراتيجيتين عادة ما متركن باتحا كتاب بمكن استخد مه فيها بعد في لدراسة لإتقان المحتوى وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الفنه (التي بشار إليه أحيانا بالمنظم التشاركي أو المنظم لمعرفي) معدة جد لطلاب المرحلة الثانوية أثناء أدء كل من تكليفات القراءة ولكليفات المحاصرات. وتقدم المافدة الإصاحية (٥-١) تعليهات الإجراء تمرين الخريطة لسيهانية

وحتي ينحقق المريد من الإبصاح لمهوم الحريطة السيانية، يقترح كل من "هوفر ورابيدو" Hoover and Rabideau (1990) استحدام الحريطة السيانية لتدريس محتلف أبوع المهارات الدراسية. على سبيل لمثال، فكر في مهارات ابوعي بالاحتبارات التي سبقت مناقشتها في هدا المصل (وتشمل اسسعاد الإحاباب لخاطئة بشكل طهر... المح) ويقدم الشكل (٦-٣) حريطة سبيانية بصم هذه المهارات. لاحظ كيف يتم عرص أداء احتبارات الاحتبار من متعدد بحيث تكون مهارات أداء الاحتبارات ومهارات الدراسة ومهارات مرجعة لاختبارات هي المنطات الرئيسية لمخريطة. ويتم أيضا عرض المهارات الفرعية المحددة المتعلقة بكن من هذه الحواب. إن استخدام الخرائط السيانية من هذا البوع بشكل منتظم قد يساعد التلاميد ذوي صحوبات المتعلم في تعلم أدء حشارات الاختيار من متعدد، وهناك حرائط أخرى فد تسهم في تممية المهارات الدراسية الأخرى.

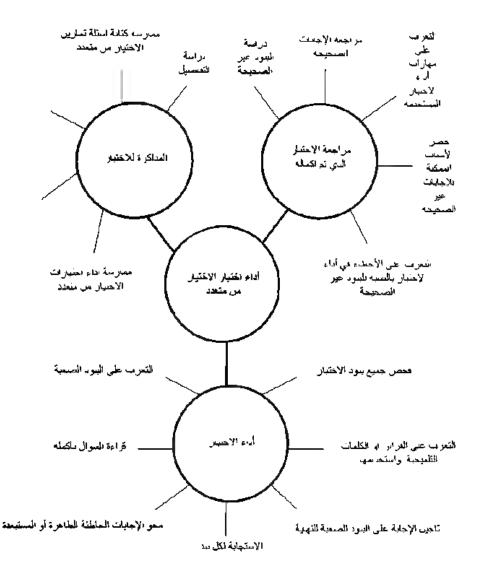
النافذة الإيضاحية (٦.٥)

إرشادات تعليمية. استخدام الخرائط السيمانتية

Teaching TIPS Using semantic maps

نعد طريقة لحريطة السيهائية التفاعلية التي قدمها "سكاندون ودوران ورايس، وحالابحو" Scanion, Duran, Reyes and Gallego) مميده جدا للمعلمين الدين يرعبون في توطيف هذه الفنية. وفيها يل حطوات عملية رسم الحريطة لسيهائية

- ١. حهر حريطة سيهامتية حاصة مك كمرجع لك ولا تظهرها للتلاميذ
- احر كبيل المحنوى الدأ بقراءة المادة ثم التعرف على المفاهيم الرئيسية، مع الانتباه إلى
 المعاهيم الكلية والمعاهيم الإحداثية والمعاهيم التابعة أو الموعية
 - ارسم الماهيم الكلية في مركر الخريطة وذلك بالتحديد يكود في منتصف الورقة
- استرشد بالعدوين الرئيسية في لنص لرسم المدهيم الإحداثية وبين علاقتها بالمهوم الكبي وسعصها النعص
 - ارسم الماهم التابعة أو الفرعية.
- هده الخريطة كها سقب الإشارة الفا هي مرحعك ألب ولذلك لا يسمح للطلاب بالاطلاع عليها.
 - ٢ اجعل البلاميد بفدحون المههوم ذهب ويعرفون مصطلحاتهم ويشرحون معابيها.
- طور قائمة ممتاحية عن طربق تصفح النص وتحميع المفاهيم المهمة. ويجب تشجيع التلاميد عن استحدام الصور ومعرفتهم السائقة للتعرف على المفاهيم الرئيسية.
- ع طور الحريطة منع مجمنوعة التلاميد عن طريق التركيز على لمعاهيم لمحورية (طبقاً لمحتوى النص) والموضوعات لفرعية الأقل أهمية
- احمل الثلاميد يربطون بن المدهيم وبعضها البعض ويجددون المهوم الذي يشت أبه
 النقطة المحورية في الخريطة. شجعهم على إحراء المدقشات مع بعصهم البعض
- اجعن التلاميد يرجعون إلى النص مرة أحرى ويعررون العلاقات التي تصورها الحريطة. شجع التلاميد على إحراء التعديلات أثناء إعادة القراءة.
- ٧ راجع الحريطة في شكلها اللهائي ودكر تلاميدك باستخدام هذه الخريطة للمراجعة الشخصية والإعداد للاحتيارات.



الشكل (٦-٣) شبكة سبيانتية للمهارة الدراسة الخاصه مأد ء احتمارات الاختيار من متعدد

المصدر: من مقالة "الشبكات السيهانتية والمهارات الدراسية" للمؤلفين J. J. Hoover and المصدر: من مقالة "الشبكات السيهانتية والمهارات الدراسية" D. K. Rabideau برام من العدد ٣٠ (٥)، ص ٢٩٦- وقول الطبع ٢٠٠٥ لمؤسسة PRO ED, Inc

التعليم الارتكازي Scaffolded- instruction

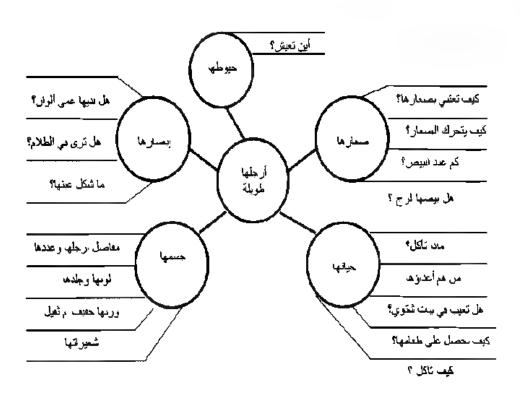
يمكن القول أن إحدى طرق تعليم القراءة المرتبطة بالخريطة السيهائية هي مفهوم التعليم الارتكارى الذي يعتمد على أنشطة تعليمية دعمة . 1995. Echevarna, 1995. الارتكارى الذي يعتمد على أنشطة تعليمية دعمة . Larkin, 2001; Mariage, 1995; Stone, 1998 وبطراً إلى أن التلاميد دوي صعوبات التعلم كثيرا با يطهرون بقضاً في المهارات التنظيمية في القراءه، فإن برويد هؤلاء التلاميد بطريقة مهجية منظمة تساعدهم في بناء استيعامهم وقهمهم التدريجي لقطعة القراءة يعد أسلوبا فعالا في كسين مهارات القراءة لديهم (Englert et al. 1994, Mariage, 1995).

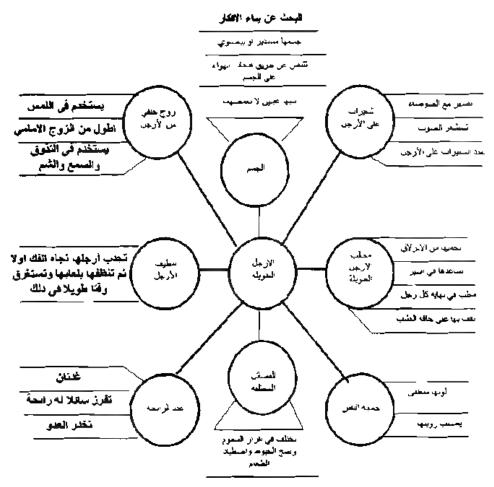
وق عام ١٩٧٨، اقترح "فيحوتسكي" Vygolsky صرورة أن يكون انتعلم ارتكاريا أو منظي يدعمه شخص كثر كفاءه في المهارة المحددة محل الاهتيام أو الدراسة (Echevarna, 1995). ويكون دور هذا المرشد هو شطيم مهام التعلم نتي تسد الفجوة بين الفهم الحالي للطالب والمفهوم المطلوب تعلمه، ودلث باستخدام أسئله أو مهام تعلم تقترب من المفهوم النهائي في انتقال تدرعي من المفاهيم السبيطة إلى المفاهيم الأكثر صعوبة وكدلك بمكن تقديم هذه الارتكارات أو الأنشطة التعليمية الداعمة أيضا في صوره حطوات مقترحة أو إرشادات. وهذا يعني أنه بدلا من استحدام حريطة سبهائتية فارعة، فإن أداء التلاميد دوي صعوبات التعلم يمكن أن يتحسن باستحدام حريطة توضع سنسنة من الحطوات التنظيمية التي تعتمد علي أسطة بعليمية لتدعيم بمو الفهم لدى هؤلاء التلاميد

ولإيضاح هذه الفئية بمكن إعطاء مثال. يقدم " مارياج" Mariage حده الفئية بمكن إعطاء مثال. يقدم " مارياج" المعلى التلامد لاستحراح المعلى من قطعة قراءة عن العباكب، كما نوضح الشكل (٦-٤). وناستخدام هذه الطريفة، يتم تشخيع التلاميد على إكهال مهام معينة قبل و ثناء وبعد لفراءه. ونسمن هذه المهام. (١) التبو بها بجدت في القصة (٢) تنظيم هذه التنوات (٣) البحث عن الأفكار الأساسية (٤) تنخيص الأفكار (٥) تمييم المصة، ونسمى نظريقة النبؤ - التنظيم البحث - التلخيص - التقييم وترود هذه الطريقة الارتكارية سنسنة تحددة من المهام كي يقوم الطالب بادائها. ويمكن للكبار الإشراف عن الطفن أثناء استخدام هذه الطريقة عما يؤدي إلى تطوير أداء الطفن ويوضح الشكل (٢-٥) أنواع لأسئلة التي يمكن أن يستحدمها التلاميد لإكهال المهمة

| التنبؤ بالأفكار في القصة | | | |
|--------------------------|------------------------|--|--|
| الأسئلة | العباكب | | |
| لادا لا مؤكل؟ | الأعداء لأشحاص | | |
| كم طول أرحلها؟ | مفاصل الركبة -كم عددها | | |
| كبِف تأكل الحشرة؟ | حسم الحشرة | | |
| أين تذهب في الشتاء ٢ | اصطباد لطعام | | |
| هل نغيب في بيات شنوي؟ | شكة الخيوط | | |
| هل ترى الألو ن؟ | الأجسام المعلقة | | |
| هل ترى في الظلام؟ | تتحرك شكل مضحك | | |

تنطيم الأفكار





تلحيص الفكرة الأساسية من حلال طرح الأسئلة من جالب المعلم حول الأفكار الأساسية التقييم والمقاربة والإيضاح والننبق

المصدر: من مقالة "لمادا يتعلم التلاميد: طبيعة حديث المعلم أثناء القراءة" للمؤلف . T V. مقوق الطبع محفوظة . N990 ، Mariage ، محلة صعوبات التعلم، العدد ١٨٠ ص ٢١٤ - ٢٣٤ ، حقوق الطبع محفوظة . الشكل (٩-٤)

ورقة إستراتيجية مكملة جرنيا باستخدام طريقة

(١) النبز (٢)- النطيم (٣)- البحث (٤)- التلخيص (٥) التقييم

(1) Predicting (2) Organization (3) Searching (4) Summering (5) Evaluation (POSSE) وتكتب اختصارا

الشكل (٦-٥) اللغة التي تعتمد عليها طريقة التنبؤ - الننظيم - البحث - التلخيص - التقييم (POSSE)

| الأشطة المعليمية الداعمة | الجمل الذاتية | استراتيجيات الفهم | عملية القراءة |
|---|---|--|------------------|
| • ورقة إستراتيجية التبور – التنظيم – التنظيم التعجيص التعجيص التعجيص • بطاقات التغييم التغيم التغييم التغييم التغييم التغيم التغيم التغيم التغييم التغييم التغيم التغيم التغي | أنا أنبأ . أنا أندكر أحد الأسئلة هي أحد التصنيفات يمكن أل تكون أحد تعاصيل هدا التصنيف هي | النبق • من أين حصلت على الفكرة؟ • اطرح أسئلة النظيم. • التصيمات • التماميل | قىل القواءة |
| الذاق الكمات المساعدة المدريس التمادل كورائط الأمكار | في أشاء الفراءة أحتاح يلى البحث عن النقاط الأساسية الني يتحدث عها المؤلف. أعتقد أد الفكرة الرئيسية هي أحد الأستلة عن الفكرة الرئيسية الرئيسية | البحث. البحث. الحث عن الفكرة الأساسية التبحيص. الفكرة الأساسية اطرح أستنة عن الفكرة الأساسية | أثباء القراءة |
| الأساسية وتعاصبل قطعة القراءه | • أعتقد أن تنونا كان صحيحا / حاطئا. • هس هاك إيصاحات للأفكار أو الكمات؟ • أعتقد المؤسف سوف يتحدث عن . | التقييم. | بعد لقراءة |

المصدر من مقالة " عاذ يتعلم التلامد . طبيعة حديث المعدم أثناء القراءة للمؤلف TV كلموسدر من مقالة " عاد يتعلم التعلم ، العدد ١٨ ، ص ص ٢١٤ – ٢٣٤ . حفوق الطبع عموطه

الإيضاحات في سياق النص - على الرعم من أن وضع الإيضاحات المصورة في نصوص القراءه الأساسية يحسن من فهم لقراءة لدى الأطعال عير دوي الصعوبات، هناك برهان على أن الصور قد تعوق فهم القراءه لدى الأطعال دوي صعوبات البعلم (Rose & Robinson 1984) وبالإضافة إلى الوجود الصور يمكن أن يشتت اشاه هؤ لاء الأطفال وبالإضافة إلى دلك، يفترح المنظور ما وراء المعرفي لصعوبات المتعلم (راجع القصن الأول من هذا الكتاب) أن الأطفال دوي صعوبات البعدم ربها لا يستعرقهم معرفها مشاط البحث عن لعلاقات بين الصور في اللص والمحتوى الكتاب، ولكن إذا استطاع المعلم إبرار هذه العلاقات، فإن وجود الصور في النص والمحتوى الكتاب، ولكن إذا استطاع المعلم إبرار هذه العلاقات، فإن وجود الصور في النص الخابة قد يعرز من الفهم (987، Masiropieri & Peters) وينقى هذا الجانب تحميها ولا يزال البحث مسمراً في قصية فائدة انصور في اسطى بالنسبة للعلاب دوي صعوبات التعلم.

الاستراتيجيات السبعية المتبدة على اللفة

Auditory / Language - Dependent Strategies

تتصمن بعض استراتيجيات القراءه استخدام المنعة في تحسين العهم سواء قبل النص أو بعده. ويمكن استحدام بعض أنواع أنشطة الإحماء قبل القراءة عم يريد من شغف التلاميذ ويرودهم نوع من الفهم الشطيمي لنقصة قبل فراءته فعلب ويمكن أيضا استحدام أنشطة ما بعد القراءة التي تنظلت من الطانب إعادة سرد أحداث القصة مما يعرز أيضا من القدرة على الفهم

فنيات المنظيات القبية. Advance- organizer techniques

أوصحت البحوث والدراسات أن هناك أنشطة معينة تحمل الطالب يفكر في القصة قس والعدامة المحمود. 1995. Bender. 2002, Mariage. 1995. الشفهي ها 1995. Mason, Meadan, Hedin & Corso, 2006) هوء Mason, Meadan, Hedin & Corso, 2006 وصوء طط وأهداف الشخصيات الأساسية في القصة، بما يؤدي إلى تذكر أفضل للنقاط الأساسية في القصة ويشار إلى هذه الأنوع من أنشطة ما قبل القراءة المنظهات القبلية ويمكن أيضا تقديم وصف موجر للقصة ويطاء التلامد مدخلات تحسن من عملية الفهم. عني سبين المثان، "هذه القصة عن لصاسرة أحد البنوك ثم تعرض سرقة النقود منه. ماذا تعنقد أن يكون شعور هذا اللص عادا سوف يفعل إذا حق بالشخص الذي سرقه " فمثل هذه الأسئلة تؤدي إلى تحسين اللص؟ ماذا سوف يفعل إذا حق بالشخص الذي سرقه " فمثل هذه الأسئلة تؤدي إلى تحسين اللص؟ ماذا سوف يفعل إذا حق بالشخص الذي سرقه " فمثل هذه الأسئلة تؤدي إلى تحسين اللص؟ ماذا سوف يفعل إذا حق بالشخص الذي سرقه " فمثل هذه الأسئلة تؤدي إلى تحسين

إعادة سرد القصة وطرح الأسثلة الذاتية ؛ Story retelling and self- Questioning

عد اسخدام فية عادة سرد القصة (التي يشار إليه أحياما بإعاده الصياعة أو طرح الأسئلة الذاتية)، يسم تدريب التلاميد مشكل مسق على قراءة الفقرات ثم طرح الأسئلة عن الفكرة لأساسة والتفاصيل المتفرعة منه. وبعد لطالب سرد الأحداث الأساسية في القصة قبل الانقال إلى أسئنة لفهم. ولقد أوصحت لمحوث التي أجرت على هذه الإستراتيجية القائمة على المعة أبه عند تدريب التلاميد دوي صعوبات التعلم على إعادة سرد أحداث القصة بتطور الهم لديهم تبعا لدلك

إستراتيجية التفكير قبل وأثباء وبعد القراءة: The TWA strategy - تتصمر هذه الإستر ببحية لتحدير فهم القراءة محموعة مُتّوعة من الفيات المعرفية القائمة على اللغة التي من ببنها فية المنطات القبلية، ولكن هذه الإستراتيجية تتصمن ما هو أبعد من نشاط ما قبل القراءة (Mason Meadan, Hedin & Corso, 2006). إديتم تشجيع التلاميد عبل التمكير والحديث مع أنفسهم عن محتف أوجه محتوى لمادة لمقروءه، وكندانة يتعلم التلاميد حطو ت هذه الإستراتيجية، قبل وأثباء وبعد قراءة قطعة القراءة ، وتتصمن هذه الإستراتيجية ثلاث حطوات هي

- التمكير قبل القراءة T Think before reading حبث يفكر الطائب في غرض المرلف و مادا بعرف عن الموضوع
- التفكير أثناء القراءة W-While reading حيث يفكر الطالب في سرعه لقراءة وربط المعرفة الحديدة بالأشياء الني يعرفها من قبل، ويعيد قراءة الأحراء المهمة عند الضرورة.
- التعكير بعدد القراءة A-After reading حيث يمكر الطالب في المكرة المحورية،
 ويلحص المعمومات التي تعلمها لفطيا، وتكتب هذه الإستراتيجيه مخطواته الثلاث احتصاراً
 The TWA Strategy

وكما متصح من الخطوات السابقة، يعتبر لحزء الأول من هذه الإستراتيحية منظها قبلها للقرءة، نظراً إلى أنه بشجع التلاميذ على التمكير في عنوان النص واتخاد أحكام مليه عن عرض المؤلف. وبعد ذلك يموم الطالب بفحص دقة هذه لتسؤات أثباء القبراءة وبالإضافة إلى دلك، أثبتت تنافح المحوث معالية هذه لفية في بنمية فهم القراءة القبراءة بمنح التلاميد فرصة كرصة كالتحديد فإن مطلب تلحيص محتوى القبراءة يمنح التلاميد فرصة حرى لفحص لتنبؤ ب وبعرر من فهم قطعة الفراءة بأكملها , Hedin, Mason & Sukhram بطوى 2006

القراءات المتكررة: Repeated readings

لعد أطهرت النحوث والمدراسات أن منع الملاميد القرامة لتكرار القراءة فية شديدة المعالية في فهم القراءة وتحسين طلاقة لقراءة بين القراء دوي الصعوبات (Knebel. Cartledge عدد المعالية في فهم القراءة وتحسين طلاقة لقراءة بين القراء وي الصعوبات (Kourea, 2006 مرات في فترة رمية قصيرة. كالمحدام هذه العينة يتعرض التلاميذ لنفس قطعه القراءة ٣ – ٧ مرات في فترة رمية قصيرة والمديد من الماحتين حملوا التلاميذ يقرأون بعس النص الذي يتكون من ٥ – ١٠ فقرات ويكررون فراءت ٣ – ٤ مرات في بفس البوم لمريادة الطلاقة والفهم ويمكن منع أنوع عديدة من الأنشطة التعليمية بحاب هذه القراءات المتكررة، مثل الدرب على الموردات الخاصة بالمنحتوى المحدد أو القراءة في مجموعات روحية أو مناقشة محتوى القطعة وفي تلخيص للمحوث التي أحريب على القراءات المتكررة، أشرت المحة القومية للقراءه (٢٠٠٠) إلي أن للمدوث التي أحريب على القراءات المتلامد بعد، ومن ثم بوضي إلى حد كبير بنكر و القراءة كفية تعدمه للعلاب دوي صعوبات التعلم (2006 - Therrien & Kubina (2006).

اختيار الإستراتيجية Strategy selection

يتعبر القول أنه من الصعب اخبار الإستراتيجية الملائمة أمهم القراءة والتي سوف يتم استحد مها مع طهل معيل وبالإصافة إلى ذلك، لا توحد إرشادات محددة يمكن أن نساعدك - كمعلم للطلاب دوي صعوبات التعلم - في اتحاد دلك القرار وبشكل عام فإذا كان الطمل يميل إن الأداء بصورة أنصل عدما يقدم له المحتوى بصريا، يمكنك أن تجرب معه إحدى الاستراتيجيات لتعسمه القائمة على الإيصار ولكن لم تبرهن النحوث على أن توجيه الإستراتيجية التعليمية بحو بقطة قوة معينة لذى الطالب يمكن أن يؤدي تنقائبا إلى ريادة القهم، وأنت كمعلم بحب عليك أن تقرر ما يصلح لكن تلميد على أساس تجربة المحاولة والخطأ حتى تصبح لك أفصل إستراتيجية تؤي ثهارها مع كن تنميد وبمحرد اكتشاف لهية التي تصبح للتميد معين، يجب عديك تقديم تكليف الفراءه باستحداء بقي هذه الصبعة التعليمية.

وهناك حيار احر وهو المرح بين انصبات المتعددة التي سبقت مناقشتها يقول المؤلف دريندر. على سبيل المثال، فأما قد استحدمت المرج بين فنية المنظمات لصنية وفية إعادة سرد القصه في عرفه المصادر لطلاب لصف الأول من المرحلة الثانوية دوي صعوبات التعلم. وقيل للطلاب أنهم عليهم استحدام أسئلة دت أدرت الاستفهام لحمس "Fire W" كمنظهات قبلية طوال أسبة الدراسية وهي. من كان في القصة، ماذا يحدث في القصة، متى تقع الأحداث الأساسية، أبن تقع الأحداث لمادا حدثت القصة بهذه الطريقة. وكان دلك مقترماً بتوقع معاده

أنه بعد قراءة لقصة قراءة صامنة مجت على الطلاب إعادة سرد الفصة للمعتم والإحانه عن هذه الأسئنة. وكم توضيح هذا المثال، يمكن المرح بين محتب فنيات فهم القراءة بطرق عديدة.

مهارات الكتابة. Writing skills

وي حين حطى محال لقراءة للطلاب دوي صعودات التعلم باهتهام أكبر بكثير من تنك الذي حصيت به حوالت للغة الأحرى، إلا أن حالت الكدية قد تلقى اهتهاما مترايدا على مدار العقد الساصى (عقد لسعيبيات من الفران العشرين)، وعلى وحه الحصوص، فإذ قانون لأفراد ذوي صعوبات المتعلم الذي أعيد إصداره عام ١٩٩٧ بالولايات المتحدة كان بنص على مشاركة التلاميد ذوي صعوبات لتعلم في مبهج البعليم العام، وتأكد دلك بعد إعادة تشريع قانون تعليم الأسراد دوي الإعاقبات لعام ٢٠٠٤ (Schamaker & Desnier, 2003) واحدي متاتج هذا البعير كنب هي دمج النلاميذ دوي صعوبات التعلم في برامج التقييم على مستوى الولاية. وفي البعير كنب هي دمج النلاميذ دوي صعوبات التعلم في برامج التقييم على مستوى الولاية. وفي حين تحد لكن ولاية متطلباتها في تعييم التلاميد في القراءة والحساب، هناك حس وثلاثون ولاية تطلب تقييها للطلاب في الكتابة (محلس مديري مدارس الولاية الأساسية، 1٩٩٩ عدام مؤلم مناسبات التعلم.

ويُطهر الكثر من ائتلاميذ ذوي صعوبات انتعدم مشكلات في بعض حوانب الكتابة مثل اخط أو التعبير الكتابي (Schumaker & Deshler, 2003). وم تتبق مهارات الكبابة اهتهاما بحثيا واسعا مثل دلك الذي تلقته مهارات القراءة إلا مؤجراً. وبحن نعرف أن الكثير من هؤلاء لتلاميد يطهرون صعوبات في الإملاء والحط مبكور، وأن هذه الصعوبات من لمحتس أن برسط بمشكلات أخرى مثل اللعة وقدرات التخطيط المعرفي. ولكن لا يرال يتعبن عني الباحثين بدل جهد كبير في دراسة أنواع المشكلات في مهارات الكتابة التي يواجهها الأطفال دوو الصعوبات.

الخط ر الكتابة باليد، Handwriting

كثيرا ما يطهر النلاميد دوو صعوبات التعلم مشكلات في مهم الكتابة المكرة، وهي تلك الني تشمل بسخ الحروف و لكلهات بالإصافة إلى الإنتاج الصحيح للحروف المكتوبه خلال مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي وتبرز البافذة الإيصاحية (٦-٦) بعض هذه لمشكلات في لحط. ويعتقد بعض المبحثين والنظرين أن هذه المشكلات في النسخ والكتابة قد مكود أعراضا تدل على مشكلات أعمق في القدرات العصية أو قدرات المعالحة لمصرية (راجع المطور الإدراكي العصري في الفصل الأول من هذا الكتاب، في حين يجتار دحثود أحرود

مجاهل هذه الأسباب المحتملة والتركيز على السلوك الدفيق لكتابة الحروف (يميل هؤلاء الساحثون إلى الانتهاء للمسطور السلوكي). وبالإصافة إلى أحطاء الساح، هناك أخطاء أحرى وتشمل تناسق احروف والمسافات بين الكلمات وتشمل تناسق احروف والمسافات بين الكلمات (Blandford & Lloyd, 1987).

وتعد الكثير من هذه المشكلات في اخط قابلة للضبط مع التعرير السلوكي المترابد لمهارة الكتابة الصحيحة، وهذا قد يعني أن صعف مهارات الكتابة لذى الأفراد غير دوي الإعاقات اللدنية هو محرد مسألة انتناه إلى تفاصيل الشكيل الصحيح لنحروف والمسافات بينها. وبالسنة للطلاب دوي المشكلات الحادة، يجب على المعلم إثابة الطالب على حسن الحط كلمة بكلمه ودلك في كل مرحلة من مراحل الكتابة الصحيحة

ويقدم " ملابدهورد ولويد" Blandford and Lioyd) طريقة فعالة للتعليم الدان يتم ضها إعداد بطافة دات سبعة أسئلة لفحص الدات وإعطائها للطلاب دوي صعوبات التعلم ولعد شجعت البطاقة ذات الأسئلة السبعة التلاميذ على التفكير في أبواع أخطاء الكتابة المذكورة أبف، وتم تدريب كل تلميد على استحدام البطاقة قبل تقديم الواحب المكتوب وأدى دلك إلى محسين الحط بشكل منحوط، واستمر هذا التحسن لفترة حتى بعد التوقف عن استحدام البطاقة. ومن هنا يتصبح صرورة استحدام هذا المدحل العلاجي عند طهور مشكلة مستمرة في

النافذة الإيضاحية (٦٠٦)

تموذج تخط أحد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

Handwriting sentence of children with learning disabilities

لاحظ أعبالي اخروف الكبرة (الكاسئال) والصعيرة في هده الحمل، وأيضاً لاحظ أنه في المعديد من الأمثلة الأحرى قد بكتب الطالب الذي يعاني مشكلات في الحط خارج هامش المصمحة وأحيرا لاحظ أنه عبدما لا بستطيع الطالب أن يلترم بالكتابة على السطور في الصمحة، فإد هذا بعد مؤشراً على وجود مشكلة في الإدراك النصري .

| | The sky is blue | |
|---|-----------------|--|
| | 9 like water | |
| | The sun is hot. | |
| _ | It is summer. | |

التهجنة Spelling

تعد التهجئة احدي المهارات الدغوية الصرورية لإنماء المهام الكتابية في حجره الدراسة (Santoro, Coyne & Simmons, 2006, Schumaker & Deshler, 2003) وكان احدل المسكر حول أحطاء التهجئة التي يقع فيها هؤلاء الأطفال بدور حول سبب هذه الأحطاء. ونظرا للمشكلات العصبية واللغوية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال دوي الصعوبات، أكد الكثير من الساحثين أن أحطاء لتهجئة التي يقع فيها التلاميذ دوو صعوبات لنعيم قد تحلف عن أحطاء التهجئة التي يقع فيها التلاميذ دوي صعوبات التعلم. ولكن البحوث قد أصهر ورد أبواع محلفة من أنشطة النهجئة للأطفال دوي صعوبات التعلم. ولكن البحوث قد أصهرت أن أحطاء التهجئة التي يقع فيها الأطفال دوو الصعوبات لا مختلف كثيراً عن نلك التي يقع فيها الأطفال الأصعر سنا غير دوي الصعوبات (Gerber & Hall, 1987)

وعلى الرعم من أن النلاميد ذوي صعوبات البعلم يقعون في أخطاء تهجئة أكثر من تلك التي يقع فيها أقرابهم من بعس العمو، إلا أن استراتيجيات النهجئة المستخدمة لتدريب الأطفال غير دوى الصعوبات تمل إلى أن نكون هي نفسه فعاله مع التلاميد دوي صعوبات التعلم وقد التصحت مؤجر، أهمية الوعي بالمقاطع الصوتية كأساس بلتهجئه لفعاله لدى التلاميد دوي صعوبات التعلم & Berninger, Abbott, Rogan, Reed, Abbott, Brooks, Vaughan وعوبات التعلم & Graham, 1998; Chard & Dickson, 1999; Santoro, Coyne & Simmons, 2006) والمحتوب المحوث أبضا أن التلاميذ يحتاجون ليس فقط لى فهم أصوات الحروف ولكن أبضا أبل توليد تمثيل عفلي للعلاقة بين الصوت ورمره وأبضا تطبيق استراتيجيات لتهجئة المتعددة المحرد (Berninger et al. 1998) وعلى غرار المحوث والدراسات المستمرة في القراءة المكرة المهونية أكثر وضوحا كأسس التهجئة

وهاك العديد من استرابيجيات التهجئة لمترفوة التي ثبتت فاعليتها مع الأطفال دوي صعوبات التعلم (اللحة القومية للقراءة، ٢٠٠٠; ; ٢٠٠٥ للوحير" McNaughton & Hughes, 1999; ; ٢٠٠٠ مل سبيل المثال، ذكر كن من "بولمان وحيرير" Nulman & Gerber, 1984). على سبيل المثال، ذكر كن من "بولمان وحيرير" (١٩٨٤) Gerber أن عملية محاكاة أخطاء التهجئة للطفل المقترنة سمودح للتهجئة الصحيحة تقلل من معدل أخطاء الطفل وهناك استراتيجيات أخرى تشمل بمدحة التهجئة الصحيحة باستحدم أسلوب لمهلة الزمنية القصيرة وتدريب الاستراتيجية لدي يركر على أماط الحروب القابلة لنتبؤ في الكليات

وتجدر الإنساره هذا إلى أن العديد من الناحثين قاموا بدراسة تصحيح الأخطاء كندخل لندعيم انهجئة لدى الأطمال دوي صعوبات البتعلم . 1993. (Kearney & Drabman, 1993) . على سنس المثال، قدم كل من "كيرني ودرابيال" . McNaughton. Hughes & Of esh. 1997) احراء عبر مكلف لتحسن أداء التهجئة يعتمد عن احبار التلاميد يوما في تهجئه الكلمات ثم إعطاء التعدية الراجعة القورية بالسنة للأحطاء. ففي لبوم الأول، تلقى البلاميذ احتسارا عاديا للتهجئة ثم طلب منهم تكرار كتابة الكلمات الخاطئة خمس مرات يسطقون لحروف أثباء كتابته في كل مرة. وفي اليوم التالي، تلقى التلاميد اختبار النهجئة مراة أحرى وطلب منهم تكرار كتابة الكلمات الخاطئة حمد وأخيرا في اليوم الثالث، طلب منهم أداء الاختبار مرة أحرى ثم كتابة الكلمات الخاطئة حمدة عشرة مرة وبطن الحروف الصحيحة في الكلمات التي تم تصحيحه بصوت مرتفع.

ولقد انصحت فعالية هند الإخبراء، واقترح الدحشون أن هنده الفعالمية ترتبع مكنون الإخراء متعدد لحواس. فلقد تمرن التلاميذ على كل من الكتابة والبطق بلجروف الصحيحة مرات عديدة. ومن ثم فإن هذا الإخراء التعليمي فعال ولا يتطلب تكلفة لشراء مناهج أو تحهيرات.

وتتصمن أحد التساؤلات التي محادل فيها الكثير من المعلمين استحدام نقبة فحص التهجئة مع التلاميد دوي صعوبات التعلم. فلقد قام كل من "مكبوتون وهور رأوفيش" McNaughton. Hughes and Offiesh باستر تبحيه تعلم نم لتدرب عليها شكل صريح مصممة لتعريز فحص الطالب لمتهجئة المقترنة فحصا دائياً فيقد صم الساحثون عدة طلاب في تصمم الخط القاعدي المتعدد، وتم تتبع أخطاء الهجئة على مدار فترة زمية للبواتح التي كتبها هؤلاء التلاميذ. ولقد أطهرت البيانات أنه قبل أي تدخل كان متوسط الكليات التي نتصم أخطاء تهجئة في كتابات هؤلاء التلاميذ هو ٢٠١/ وحتى برعم استحدام لتلاميذ لفواحص البهجئة عند هذه النقطة من البحث، صحح التلاميذ دوو صعوبات التعلم ٤١ / فقط من هذه الأحظاء. ولكن بعد إتمام الندخل الذي كان يتصمى كلا من ستحدام فاحص التهجئة وإستراتبحية التركير على المحص الداتي للتهجئة، فإن نسبة لكل من حده الكليات. ويقترح الباحثون أن هذه السبة لمعدل التصحيح الداتي بالمحمود ومن ثم، ففي حين يجب تشجيع المتحدام فواحص المهجئة حيدة بالنسة للطلات دوي صعوبات التعلم. ومن ثم، ففي حين يجب تشجيع المتعدام فواحص المهجئة، يجب على المعلمين بدل جهد أكبر من محده وهو هذه التقنيات التقنيات التهجئة حيدة بالنسة المعلات دوي صعوبات التعلم. ومن ثم، ففي حين يجب تشجيع المتعدام فواحص المهجئة، يجب على المعلمين بدل جهد أكبر من عرد توفر هذه التقنيات التعلم واحدى المهجئة ويجب تشجيع المتعدام فواحص المهجئة، يجب على المعلمين بدل جهد أكبر من عرد توفر هذه التقنيات التعليات التعليات

للطلاب دري صعوبات النعلم. فيجب على المعلمين التركيز على أهمية تصحيح أحطاء التهجئة والتفكير في استخدام استراتيحيات التعلم كإحدى الطرق للحقيق ذلك الهدف.

التعبير الكتابي (التعريري). Written expression

بعد القدره عنى التعبير الكناي عن الرأي أو الحجة مهارة صرورية لبطلاب في سوات الدراسة المتقدمة. على سيل المثال، فإن أسئلة المقال في الاحتبارات وتكليفات الواحبات لمرلية والأعيال لكتابية في العصل قد تتطلب تعبيرا كتاب ولبس مجرد حسن الخط ومهارة صياغة الحمل. وللأسف فإن الصعوبات التي يواحهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في فهم القراءة والمعها الشاعير الكتابي لفعال.

ولقد أظهرت مناقشة اللغة الوظيفية والقصصية (راجع الفصل النالث من هذا لكتاب) أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات في نتبع المعلومات المقدمة في صورة فصصيه وإعادة إبتاح هذه القصة. واتصح أن هذه الصعوبات في اللغة الشفهية سوف تؤثر في قدرة الطفل عنى التعبير عن القصة نفسها في صبعه مكتوبه ويؤثر أيضا بوع بكليف الكتابة في التعبير النحريري للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتقدم البافذة الإيصاحية (٢-٧) عينة من التعبير الكتابي لأحد التلاميد ذوي صعوبات التعلم.

النافذة الإيضاحية (٦-٧) التعبير الكتابي لأحد الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

Written expression of a students with learning disabilities

وي هذا التكليف، طلب من الطالب كتابة فقرة عن حيوانه المفضل. لاحط أن الطالب يعرف بالفعن الصيغة العامة لكتابة الفقرة، حيث يبدأ أول حملة بعد مسافة من الهامش ويضع يقطة في مهاية كن حملة ولا تكتب كل حملة في مبطر منفصل ولكن لبناء الداخي للفقره عبر موجود. فلا توحد حملة محورية واصحة، ولا تمنى الحمله على فكرة الحملة السبفة لها، ولا توحد معلومات مسلسلة، ولا توحد معاهيم أكثر تعقيدا. ويمكن أن نقول أمها توليفة من الحمل وليسب فقرة متكاملة

| 9 Lke Log. U hove a Big dog | |
|---------------------------------------|---|
| of herme. Lome Logs or lig. Ramean | |
| not. U Lhe cots to. My sistem kor | |
| ce Cal at home. | _ |

وقد سداً الباحثون مؤجرا في التوصية باستراتيجيات لتحسين كتابة التلاميد دوي صعوبات لتعلم، وتعسم عده الاستراتيجيات على تكولوجيا الحاسوت وبرامجه الحلابيثة (Montague & Forseca, 1993, Williams, 2002) على سين المثال، قدم "ويليامز" (لا 1905) Williams عن استخدام بقية التعذية الراحمة المعوفة المعورة لمساعلة التلاميد دوي صعوبات التعلم في الكتابة وكان العالمات دو مهارات الكتابة الصعيمة يستخدم سرناعين قائمين على احاسوت لتعريز كتاسه استربامج الأول لتسنؤ بالكلمة حث لكت الطالب بعض حروف الكلمة الرعوبة ويكمل له لمربامج الكلمة (باء على القواعد اللحوية واحروف الكلمة من قدر ... إلح)، وكان هذا البردامج بوفر الوقت ويمنع حدوث الكثير من العلمة المحتار من النص للصوت عال بعد كتابته عما يعطي الطائب العرصة لمراجعة يتم فيها بطق الجرء المحتار من النص للصوت عال بعد كتابته عما يعطي الطائب العرصة لمراجعة الفقرة التي قام لكتابتها

واستحدم 'موتح وقوسيكا" Montague and Fonseca الطالب دي الصعوبات في التركير على عملية الكتابة وتيسير الواصل مع المعلم فيها يتعلى بالماتح الكبان للملميد في هذا البرنامج، يتم تشجيع التلاميد على تطوير خطط للكتابه شتمل عن التنظيم الكي وقوائم بالمفاظ الأساسية وبعد ذلك يمكن ترتب هذه النقاط في تسسس منطقي معين كي يتم لتعبير عنها كتابية وبالإصافة إلى ذلك، فإن مراجعة الماتج الكتابي باستخدام الحاسوب تكون أقل إحراجاً للطالب وأقل استهلاكاً للوقت مقاربة بطريقه الورقة والقدم. وهناك أيضا العديد من برامج لحاسوب المتوفرة لمساعدة الطالب في أثناء عملية الكتابة والقدم. وهناك أيضا العديد من برامج لحاسوب المتوفرة لمساعدة الطالب في أثناء عملية الكتابة

من ناحية أحري أوضح "برويا، وجراهام ، وهاريس" ١٩٩٩) أهمية أن يقوم الطلاب دوو صعوبات التعبه بالتحطيط التأملي عبد كتابة الفضة شارك في هذه الدراسة ثلاثة طلاب في لصف الخامس لابتدائي من دوي صعوبات التعلم، حبث تم تدريبهم على تحطيط الموضوع الكتابي المحتار من خلال تحديد الأهداف والعصف الدهبي للأفكار وترنب الأفكار في تسلس منطقي. ولقد أظهر تصميم الحط القاعدي المتعدد أنه بعد ندريب التلاميد عن هذه الاسترائيجيات التحطيطية، أصبح لديهم القدرة على كتابة قصص أطول كها تحسن لديهم الباء ابعام للقصة. وينصح من دلك صرورة ندريب البلاميذ دوى صعوبات التعلم على هذه المكوبات الثلاثة - أعني أهداف القصة ، والعصف الدهبي للأفكار في تسلسل منطقي – ودلك عبد الإعداد لتحطيط القصة في حصص اللغة وآدابها

كما اقترح كل من "جريفر وهوح" Graves and Hauge) فائمة فحص لمراقة الدات لمساعدة الثلاميد دوي الصعوبات في الكتابة، تقدمها لمافدة الإيصاحية (٦-٦) وتقدم هذه القائمة سلسلة من القرائن أو الكلمات التلميحية للطالب ليأحذها في الاعتبار عبد التحطيط لكتابة موضوع الإنشاء وأثناء عملية الكتابة الفعلية ويتم تدريب الطالب على ستخدام المطاقة من حلال تحديد قراراته في كل عنصر من العناصر المقدمة مسبقا في فائمة المحص & Graves) من حلال تحديد قراراته في كل عنصر من العناصر المقدمة مسبقا في فائمة المحص غائبي من العناصر المقدمة المناس الفائمة كفحص نهائي قبل تسليم الواجب المدرسي أو التكليف

| القحص أثناء الكتابة | الفحص أثناء النخطيط | العنصر |
|---------------------|---------------------|----------------|
| | | الشحصيات |
| | | المكان والرمان |
| | | المشكلة |
| | | اخطة |
| | | الحاعه |

الشكر (٦-٦) قائمة فحص لمراقبة الذات في الكتابة

وحلان لسوات الدراسية المتقدمة بأي تكليفات الكتابة في صبح عديدة، وقد تشتمل على إعداد وراق بحثية (1909, Johnson & Bender) ونظرا إلي أن هذا الموع من تكليفات الكنة يكون حديداً بسباً لأعلية الصلاب (حيث أن هذا لموع من التكليفات بندا عادة في المرحلة الإعدادية أو الصف الأول من المرحلة الثانوية)، فإن الطلاب ذري صعوبات التعلم بصبحون أكثر ميلاً إلى الحاحة للمساعدة فيه ولتلبية هذه الحاجة، طور "كوربيك وبولر" بصبحون أكثر ميلاً إلى الحاحة للمساعدة فيه ولتلبية هذه الحاجة، طور "كوربيك وبولر" لتصبيفات حمع المصادر – تدوين الملاحظات – تنظيم المعلومات – تطبيق الحظوات، وتقدمها لتصبيفات مع المصادر – تدوين الملاحظات – تنظيم المعلومات – تطبيق الحظوات، وتقدمها لنافذه الإيصاحية (٦-٨). وقد أوضع هذان الباحثان فعالية هذه الإستراتيجية من حلال تطبيقها على حسة طلات دوي صعوبات تعلم بالصف الثامن على مدار تسعة أسابيع، حيث تطبيقها على حسة طلات دوي صعوبات تعلم بالصف الثامن على مدار تسعة أسابيع، حيث الكمل أربعة منهم التكليف بتقدير 'حيد" فأعلى. ومن ثم، فإن هذه الإستراتيجية تساعد التلاميذ في عنلف حطوات تكليف كنابة بحث كامن. وبجب تطبيق هذه الخطوات بشكل مستمر في هذه التكليفات إلى أن يسترعب التلامية هذه العملية

الفاغذة الإيضاحية (٦٠٨)

استراتيجية لكتابة ورقة بحثبة

SCOREA Strategy for writing research papers

اختر موصوعا Select a subject) اختر

التكر تصيفات تبحث فيها Create categories to be researched التكر تصيفات تبحث فيها

احتصل عنى مصادر عن كل موضوع أو تصنيف Obtain source on each topic) or category

اقرأ عن كل موضوع ودون ملاحطاتك Read and take notes on each topic اقرأ عن كل موضوع ودون ملاحطاتك (E) Evenly Organizing the information

طبق حطوات كتابة العملية العادة الكتابة والمراجعة (A) Apply the process with steps التحطيط أو حطوه ما قبل الكتابة كتابة المسودة إعادة الكتابة والمراجعة

المصدر: مقتس من "إستراتبحية كتابة الطلاب لورقة بحثية" للمؤلفين L. Korinek المصدر: مقتس من "إستراتبحية كتابة الطلاب للأطمال عبر العاديس، العدد ٢٨(٤)، ١٩٩٦، ص ٦٠- ٦٣

وحدير بالذكر أن هذه الاستراتيجيات تساعد التلاميد ذوي صعومات التعمم في محاولاتهم التي تتطلب الكتابه و بجب علمك الاطلاع على المزيد من الاستراتيجيات المستحدمة لتحسين الكبابة والتي أصبحت مدحة في أدبيات البحوث والدراسات

تدوين الملاحظات. Note-taking

تعد الفندرة على تدويل الملاحطات أثداء تحدث المعلم احدي مهارات فنون اللغة الضرورية في لمراحل الدراسية المتقدمة ولا توحد الكثير من المحوث والدراسات البحثية التي أجريت حتى الآل على مهارات تدويل الملاحظات لدى التلاميد دوي صعوبات التعلم. وعلي أية حال، هماك بعص الدراسات التي رمها قسلم بأن يعلي التلاميد دوو صعوبات التعلم من مشكلات في مهاره بدويل لملاحظات بطرا للصعوبات التي يواجهوبها في لنغة ، والتعبير التحريري والتنظيم المعرفي

وقد اشارب سائح البحوث والدراسات التي أحريت مؤجراً على مهارة تدويل الملاحظات قدى التلاميذ دوي صعوبات التعلم أنه كلم راد استعراق لتلاميذ معرفيا في مدويل الملاحظات رادت قدرتهم على استرحاع المعلومات (Igo, Bruning, McCrudden & Kauffman, 2003). على سسل المثال، فإن التلاميذ الدين بعيدون صياعة المعلومات من النص بأسلوبهم الحاص عند تدوين الملاحظات أكثر قدرة على لاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بغيرهم من التلاميد الدين يهومون سمجرد بسح هذه المعلومات (أو قص ولصق الحمل من النسخة الإلكترونية على شبكة المعمومات) لندوين ملاحظاتهم وفي هذا الصدد يوصي "بيدر" Bender (٢٠٠٤) بأن يقوم معمو المرحلة الثانوية بمحاطة هذه المهارة النعوية من حلال تزويد التلاميذ بمطم مشارك أثناء إلقاء المحاضرة وقد يكون هذا المنظم في صورة رسم تحطيطي أو إبصاحي على التلامذ إكمال الفراغات به أثناء الحصة أو المحاضرة. ويمكن ترويد التلاميد بالخرائط السيانية الكان الساعدتهم في عمليه تدوين الملاحظات وبالإصافة إلى ذلك، يجب أن يعوم معلم التربية الخاصة بدريس المهارات المهمة المربطة بالاستهاع إلى المحاضرة، والتعرف على النقاط الأسسية، وترتب هذه الأفكار الأساسية بصيعة معينة تساعد في عملية تدوين الملاحظات.

وفي درسة حديثة عن مهارة تدوين الملاحظات لدى التلاميد دوي صعوبات التعمم، بحث "إيجوا Igo وزملاؤه (٢٠٠٦) استحدام تقييب الحسوب للمسعدة في تدويس لملاحظات وبالطبيع فيان تدويس الملاحظات العائم على استخدام تعيات الحاسوب مفتريا بالنصوص العائمة على شبكة المعلومات بعطي احتالية أن يقوم التلاميد بقص ولصق المحتوى الإلكتروني لصياغة ملاحظاتهم، مفارنة بصياغة هذه الملاحظات عفيا في التعمم غير القائم على شبكة المعلومات كها في حالة المحاضرات ومناقشات العصل. وباستحدام بعض طلاب الصفين السابع والثامن من دوي وعبر دوى صعوبات التعلم، قيام 'إيجو" Igo وزم الاؤه (٢٠٠٦) ببحث فعائبة تدوين الملاحظات باستخدام كل من الفيص والسصق من النسخه الإلكترونيه والكتابه من الذهن باستحدام طريقة إعادة الصياغة للأفكار في البص ولقد توقع هؤلاء الباحثون أن تدوين باستحدام طريقة إعادة الصياغة للأفكار في البص ولقد توقع هؤلاء الباحثون أن تدوين على استرحاع الإحابات التحريرية المكتوبة نتيجة الأسلوب تدوين الملاحظات من لدهر، أما استرحاع الإحابات عن أسئلة الاختيار من متعدد فلقد رادت قدرته بتيجة الأسبوب تدوين الملاحظات باستحدام طريقه لقص واللصق (بها ينافي التوقعات)، وبكن هذا الاسترجاع كان يميل لأن يكون بجرد استرجاعا حرفيا لحقائن

ولهـذه المـتانج تضميـات يجب وضعها في الاعتبار في البحوث المستقبلية. دلك أنه أولا، من المـؤكد أنـه سـوف تطهـر المـزند مـن البحوث التي تتناول مهارة تدوين الملاحظات نطرا لكونها مهـارة شـديدة الأهمـبة بالسببة لطـلاب المرحلة الثانوية دوى صعوبات التعلم وبالإصافة إلى

دلث، سوف سم إحراء المريد من البحوث التي تشاول تدوين الملاحظات اليكثروبياً بين الطلاب دوي صنعوبات الستعدم المعلمون بدوين الملاحطات القائم على الحاسوب مع الطلاب دوي صعوبات التعدم، مع الاهتهام بالاطلاع على هذا التوجه البحثي الحديد بسبا

تعليم اللغة ككل Whole-language instruction

حلال دره التسعيبات من الغرى الماضي، أيد الكثير من الماحثين والمنظرين المدخل التعليمي المشار إليه بمدخل تعليم المعة ككل كله Lerner, Cousin & Richeck, 1992, MacInn.s هذه كان المدحل التعليدي لصول اللعه وتعليم القراءة سدو عير ملائم للعص. وكما يوضح تنظيم الفصل الحالي من هذا الكتاب، كانت مهارات القراءة وصول اللغة مقسمة تقليديا إلى أحراء عديدة معصلة لأعراض تعليمية ولكن مؤيدي المدخل التعليمي للعة كاملة يرود أن المعليم الذي يركز على المهارات المتعصلة وليس الاستحدام المتكامل للمراءة والكتابة كأنشطة للتوصل في السياق الاجتهاعي بنشئ مناخاً تعليمها عقبها لا مستطيع فيه الأطعال أن يروا فائدة من المهارات التي محدول أنفسهم مضطرين إلى تعلمها.

و ساق اللعة الكاملة، بنم تعليم التلاميد القراءة وقول اللعة والتهجئة والكتابة وغيرها س مهارات التواصل في ساق العلاقات الاحياعية في حجرة الدراسة (Bender, 1999). ويتم التركيز في بحوى القراءة على الأدب لواقعي وليس ساهج الفراءة المصطعه، ويهارس التلاميذ مهارات قول اللغه منفصله فقط عبدا تدل عينات الكتابة السياقية فم على حاحتهم إلى بدل حهد إصافي في اكتساب هذه المهارات. ويحتار العديد من المعلمين إعادة هيكلة جهودهم التعليمية في القراءة وقول اللغة بها يتهاشى مع ذلك ويؤكد هؤلاء المعلمون أن تلاميدهم يستمنعون بهذا المدحل المهجي والتعليمي أكثر من المدخل التعليمي التقليدي .(Lerner et al.)

بد أن هناك بعض الباحثين الدين يرون أن تعليم اللغة ككن قد لا يكون حيارا ملائها للطلاب ذوي صعوبات التعلم . (Lerner et al , 1992 Mather & Roberts, 1994, Moats بناهي صعوبات الذائية للكثير من اللادعاءات الذائية للكثير من المعلمين، دكر "سناهل وميلر" Stahl and Miller (١٩٨٩) أن هذه المعربقة ليست أكثر معالية من المطرق التقليدية في صوء تعرير مستوي التحصيل في القراءة لذى التلاميذ عبر دوي صعوبات التعلم. وبالإصافة إلى دبك، أشار "موانس" Moats) إلى أن هذه المطريقة قد

تكون عبر فعالة بالسنة للطلاب الذين يجاحون إلى جهد إصافي في مهارات التشعير الصوتي ودمع الأصوات، ويجتاح العديد من التلاميذ دوي صعوبات التعلم إلى هذا النوع من التعليم. ومن ثم، تطرح تساؤلات حطيرة متعنقة بقابليه المنهج التعليمي للعة كاملة للتطبيق على التلاميذ دوي صعوبات التعلم وينضح من ذلك ضرورة حراء المزيد من البحوث والدر سات للرد على التساؤل حلال السوات العليلة لقادمة وحتى تتم الإحابة عن هذا الساؤل، يتعين على المعلمين استخدام هذه لطريقة فقط بشكل محدود مع التلاميذ دري صعوبات النعلم.

منفس الفصل: Summary

قدم هذا الصصل عرض الأوحه القصور في القراءة وصور اللغة التي يظهرها لتلاميد ذوو صعوبات السلطة التي يظهرها لتلاميد ذوو صعوبات السلطة التي يواحه ويعاني الكثير من هؤلاء الطعال من صعوبات الفراءة بقرا للمشكلات الأساسية التي يواحه وبها في الرعي بالمقاطع لنصونية (الوعي العوبيمي) واللغة المطوفة وبرعم تعديم التسسل الهرمي لمهارات لقراءة بشكل مسقل ومفصل لكل مهارة عن حدة، إلا ألها تعد جميعها مهارات يوجد بينها نفاعلية وتبادلية وهذا يعني أن المشكلات في فك لشفرات صد تودي يل صعوبات في المهم، والتي قد تمحو بدورها قرش السياق الصرورية لفك شفرات الكلمات الأحرى اللاحقة في النص. و لقراءة جاسعلي درحة عائية جداً من الأهمية في جميع المواد الدرامية، بها يشمل مقررات مواد المرحلة الثانوية، ولهذا لسبب يصبح المعلم مسؤولاً عن الطفل ذي صعوبة المتعلم حيث أنه هنو الذي يجتار الاستراتيجيات الملائمة التي تسمح هذا الطفل بالأداء الناجح طبقا لمتطلبات القراءة في المنهج.

وتؤدي هذه الصعوبات في لقراءة إلى طهور المزيد من المشكلات في أشطة المنود اللغوية الأحرى وتشمل الحط والتهجئه والتعبير الكتبي وتدوين الملاحظات. ونعد هذه المهارات المعوية صرورية في مختلف الحصص والتكليفات والأنشعة. وبرعم إجراء لكثر من اللحوث على القراءة واستعراق زمن تعليمي أكبر في تعليمها للتلاميذ، يجب تحصيص قدر أكبر من الانساه البحثي والرمن التعليمي في قصول المدارس العامة لتناول تلك الحوانب اللعوبة لمتعلقه بالكتابة

وموف تساعدك النقاط التالية في دراسة هذا الفصل.

- بعاني معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في القراءة، وقد تؤثر هذه الصعوبة في أدائهم الدراسي في أعلبية المواد الدراسيه.
- لا هماك أربعة مكونات مستقلة للقراءة وهي: فك الشفرة، النعرف عنى الكلمة، طلافه القراءة، وأحيراً فهم القراءة.

- ٣. تصم مداحل الكلهات المرتبة تدكر مختلف الكلهات المرثبة دون البطر إلى أصوات حروف معينة، ويجب ستحدام هذه المداحل فقط بعد تنفيد التعليم القائم على المفاطع الصوتية وتعليم أصوات الكلام.
- ٤ يتصمن تعليم أصوات الكلام فك شفرة الكليات بناء على أصوات الحروف. وهذه هي الطريقة المصلة لتدريس القراءة.
- مشر مناتح البحوث إلى أن تعليم أصوات الكلام يثمر عن تحس مهارات القراءة مشكل أعضل من مدخل الكلمات لمرثبة لأغلبية التلاميد، ودلك على الرعم من أن مدخل الكلمات المرثبة قد يكون الطريقة الناجحة لوحيدة بالمسة لعمل معين
- بيدو تعديم الوعي بالمقاطع الصوتية أسلوباً واعداً إلى حد كبير في تحفيف مشكلات القراءة التي يعاني منها الكثير من التلاميد ذوي صعوبات التعلم
 - ٧. شمر تحليل الكليات (دراسة مصادر وحدور الكنيات ومشتقاتها) عن تحسن فهم الكليات.
- ٨ يمكن قياس الفهم باستحدام طرق عديدة وتشمل أسئلة الاختيار من متعدد دات الإحابات التحريرية، وأسئلة الاحتيار من متعدد دات الكنابات المصورة، وطريقة مل، الفراعات
- ٩. ينظر إلى الفهم باعتباره مهاره متعدده المستويات وقد يتباين عدد المستويات، ولكن يتفق الساحثون على الأقل عنى لتميير بين الفهم الحرفي والفهم الاستدلالي والتقييم والتقدير.
- ١٠ لا يمكن استحدام مدخل تعليمي بعينه مع حيع التلاميد ذوي صعوبات التعلم. ولذلك يجب على معلم التربية الخاصة إتقال كل من الاستراتيجيات القائمة على الإبصار و لاستراتيجيات السمعية / اللعوبة في تعليم فهم القراءه.
- ١١. كثير ما يُظهر التلاميد ذوو صعوبات التعلم صعوبة في فنود اللغة الأخرى -فضلاً عن القرءة مثل الحط و لتهجئة و لتعبير الكتابي ولدلك تكون مسؤولية معدم التربية اخاصة هي تعليم هؤلاء التلاميد كل من هده الحوسب.
- ١٢ يتصمن بعليم اللعة ككل التركير على فنود البعة في سياقات التواصل الاجتهاعي، ولكن ثمة تساؤلات مطروحة عن فعالية تعليم اللغة ككل للطلاب دوي صعوبات التعلم.

أسللة وانشطة Questions and activities

 ١ قدم لتلاميد فصلك نقداً لأحد مقالات المعالحة المحتبة لتي تتناول دراسة لأحد التدحلات في نهم القراءة.

- ٢ احصل على عدة سبح من أحد بصوص المرءة الأساسية وأحد بصوص التهجئة الأساسية من المدارس العامة في منطقتك التعليمية. تعرف على أمثلة لتعليم أصوات الكلام من المصوص ما هي الأمثلة التي تجدها على مداحل الكلمات المرثية ٩
 - استعرض التحوث التي تناولت تعليم المقاطع الصوتية ثم اعرضها على طلاب المصل.
- ٤ استعرص البراهين لبحثية على أحطاء التهجئة التي يقع فيها الأطفال دوو صعوبات التعلم. هل ندئح البحوث تدعم أم نفند الادعاء القائل بأن هؤلاء الأطفال بقعول في أبواع مختلفة من الأحطاء؟
 - ٥ باقش مع طلاب العصل الأسباب الممكنة لصعوبات القراءة القائمة على اللغه.
- ٦. احصل على عينة مكتونة من محتلف التلاميد ذوي صعوبات انتعلم وقارنها بالعينة في النص. ما هي أوحه انشبه بينهها؟
- ٧. فم مملاحظة طلاب أحد فصول المرحنة الثانوية لتتعرف على أسباب المشكلات في تدوين الملاحظات التي يواحهها ائتلاميد دوو صعوبات التعدم في هذا الفصل.

REFERENCES

- Ackerman, P. T., Anhalt, J. M. & Dykman, R. A. (1986) inferential word-decoding weakness in reading disabled children. Learning Disability Quarterly, 9, 3, 5–323.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. Learning Disability Quarterly.
- 26(2), 89–102
 Bender, W.N. (1985) Differential diagnosis based on task-related behavior of learning disabled and coxachieving adolescents. Learning Disability Quarterly, 8, 261–266
- Bender, W.N. (1999) Innovative approaches to reading in W.N. Bender (Ed.), Professional issues in learning disabilities (pp. 83–106). Austin, TX. ProEd.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for students with searning disabilities. Best reaching practices for general and special educators. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Bender W N (2004). Learning disabilities. Characterutics, identification, and teaching strategies (5th ed.) Boston Allyn and Baçon.
- Bender, W. N. & Larkia, M. (2003) Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Berninger, V., Abbott, R. Rogan, L. Reed E. Abbott, S. Brooks, A. Vaughan, K. & Graham, S. (1998). Teaching spelling to children with specific learning disabilities. The mind's ear and eye beat the computer or penc! Learning Disability, Quarterly, 21, 106-122.
- Bhat, P., Garffin, C. C., & Sindelar, P. T. (2003) Phonological awareness instruction for middle school students with tearning disabilities. Learning Disability Quarterly, 26 (2), 73-88.
- Blandford, B. J., & Lioyd. W (1987). Effects of a selftestructional procedure on hand-mung. Journal of Learning Disabilities. 20, 342-346
- Boon, R., Agres, K., & Spencer V (in press) The effects of cognitive organizers to facilitate comem-area learning for students with mild disabilities. A pilot study Journal of Instructional Practice.
- Bos. C.S. Mather N., Silver-Pacullia, H. & Narr R. F. (2000) Learning to teach early literacy skills collaboratively. Teaching Exceptional Children, 32(5), 38–45.

- Boul near, T. Forc. C. Hagan Burke, 5, & Burke, M. D. (2004). Use of story mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. Learning Disability Quarterl., 27 17
- Bryant, D. P. Goodwin, M. Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003) vocabulary instruction for students with learning disabilities. A review of the research Learning Disability Quarterly, 20(2), 1–7–128.
- Chard, D. L. & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 14(5), 761–270.
- Chard, D. J. Vaugha, S. & Tyler, B. J. 2002.) A synthesis of research on effective inserventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 386–406.
- Commission on Excellence in Special Education (2001)

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/mxclcommissionsboards/whose alechication.
- Council for Exceptiona Children (CEC, (2002) Commission report calls for special education reform Today, 9(3), 1-6
- Council of Chief State School Officers (1999, State stadents assessment programs. A summary report Washington DC Author.
- Das, J.P. Mistira, R. K. & Pool J. F. (1995). An experment on cognitive remediation of word reading difficulty. Journal of Learning Disabilities. 28: 66-79.
- Echevarna, J. (1995). Interactive reading instruction: A comparison of proximal and distal effects of instructional conversation. Exceptional Children 61:536-552.
- Edelen-Smith, P.J. (1997). How now brown cow. Phonemic awareness activities for collaborative class rooms. Intervention in School and China. 13 103-1. 1
- E.lis, t. S., & Sabornic, E. J. (1988) Teaching learning stranges to learning disabled students in post secondary settings. In W. N. Bender, D. Benson, & D. Burtis (Eds.) College programs for the tearning disabled. New Brainswick. NJ. Ruigers University Press.
- Engiert, C. S., Tarrant, K. L., Marrage, T. V. & Oxer, T. (1994), Lessin talk as the work of reading groups.

- The effectiveness of two interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 27, .65-185
- Gether M. M., & Hall, R. J. (1987). Information processing approaches to studying spelling deficiencies. Journal of Learning Disabilities, 20, 34–42.
- Graves, A. & Hauge, R. (1993) Using cues and prompts to improve story writing. Teaching Exceptional Children 25(4), 38–40.
- Haager, D. (2001). The road to successful reading out come, for English language learners in urban schools. Paper presented as the annual meeting of the Counc. Vio. Learning Disabilities (October 1, Denver CO.
- Hawit P P, & McLeod. N. P (1984). Graphic organizers: A cognitive teaching method that works. The Directive Teacher, 6(1), 6-7.
- Hedin, L., Mason, L. H., & Sukhram, D. (2006, April 9-12). The effect of TWA plus prompts for discourse on reading comprehension. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children Sali Lake City, UT
- Hoover, J. J., & Rabideau, D. K. (1995). Semantic webs and study skills. *Intervention in School and Clime* 30, 292-296.
- Idot-Maestas, L., (1981). Increasing the oral reading performance of a learning disabled adult. Learning Disability Quarterly, 4, 294–301.
- Igo, L. B., Brining, R., McCrudden, M., & Kauffman, D. F. (2003). InfoGather: A tool for gaftering and organ zing information from the web. In R. Brunring, C. Horn, & L. PythZilling (Eds., Web based learning. What do we know? Where do we go? Greenwich CT. Information Age.
- Igo, L. B., Riccommi, P. J. Bruning, R. H. & Pope G. G. (2006). How should middle school students with LD approach online note taking? A mixed methods study. Learning Disability Quarierly, 29—2., 89—90.
- Juendra, A. K. Edwards, L. L. Sacks, G. & Jocobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. Exceptional Children. 70 (3), 299–322.
- Johnson, S. E., & Bender, W. N. (1999 Language arts instructional approaches. In W. N. Bender (Ed.), Professional issues in learning disabitives (pp. 107-39). Ausum. TX. ProEd.
- Kame enut, E. J., Carnine, D. W. Dixon, R. C. Simmons, D.C., & Cayne, M. D. (2002). Effective tenching strategies that accommodate diverse learners (2nd ed.). Univer Saddle River, NJ. Metril/Prenuce Hail.
- Kearney, C. A., & Drabman, R. S. (1993). The write-say method for improving spelling accuracy in children with learning disabilities. *Journal of Learning Dis*abilities, 26, 52–56.

- Knebel , S Carticdge G., & Kourea L (2006. Apr.)
 9-12: Repeated readings. An evidence-hailed strategy to improve urban learners reading skins.
 Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children. Salt Lake City. UT
- Kornek, L. & Bulls, J. A. (1996) SCORF A: A student's research paper writing strategy. Teaching Exceptional Children. 28(4): 60-63.
- Larkin, M. J. (2005). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching* Exceptional Children, 34(4), 30–35.
- Lemei, J. W., Consin, P. T., & Richeck, M. 1992. Critical issues in learning disabilities. Whole language learning. Learning Disabilities Research and Practice, 7, 226–230.
- Lindamood, P. C., & Lindamood, P. D. 1998) Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading Spelling and Speech, Austin, TX. ProEq.
- tyon, G.R., & Moars, E.C. 1997. Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabutates*, 30(6), 578-588.
- MacInnis, C. & Hemming, H. (1995). Linking the needs of students with learning disabilities to a waote language curriculum. Journal of Learning Disabilities, 28, 535-544.
- Manage, T. V. (1995). Why students learn. The nature of teacher talk during reading. Learning Disability Quarterly, 18, 214-234.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedm. L., & Corvo, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository ext comprehension. *Teaching Ex*ceptiona. Children, 38, 4), 47–52.
- Mastropieri, M. A., Leinert, A., & Scruggs, T. S. (1990). Scrategies to increase reading fluency. Intervention in School and Clinic, 34(5), 278-292.
- Mastropieri, M. A. & Peters, F. E. (1987). Increasing prose recail of learning disabled and reading disabled students via spatial organizers. Journal of Educational Research, 80, 272–276.
- Mather, N., & Roberts, R. 1994). Learning disabilities. A field in danger of extinction. Learning Disabilities Research and Practice. 9(1), 49-58.
- McNaughton, D. B., & Hughes, C. A. (1999). InSPECT A strategy for finding and correcting spelling or rors. Instructor's manual. Lawrence, KS. Edge Enterprises.
- McNaughton, D. B., Hughes, C. A., & Offiesh N. (1997).

 Prooficading for students with learning disabilities. Integrating computer and strategy use. Learning Disabilities. Research and Practice, 12, 11, 16, 28.
- Moars, I. C. (1991). Conclusion In A. M. Bam, L. L. Bailet, & L. C. Moa, S. Eds.), Written language

- disorder. Theory into practice, pp. 189-19. Austra TX ProEd
- Moats L. C. & Lyon, G. R. (1993). Learning disabilities in the United States. Advocacy, science and the future of the field. Journal of Learning Disabilties, 26, 282–294.
- Montague, M. & Fonseca, F. (1993). Using computers to improve story writing. Fracting Exceptional Chidren, 25(4), 46–49.
- National Reaching Panel (NRP) (2000). Teaching children to read. A report from the National Reading Pane. Washington, DC. U.S. Government Printing Office.
- Nulman, J.A. H. & Gerber, M. M. 1984; Improving spelling performance by imitating a child sectors. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 328–333.
- Pudget, S. Y. 1998). Lessons from research on dyslexia. Implications for a classification system for learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27: 167–178.
- Pullen P.C. & Justice, I. M., 2006) Enhancing phonological awareness: print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2): 87–98.
- Rose, T.L., & Robinson, H. H. (1984). Effects of illustrations on learning disabled students' reading performance. Learning Disability Quarterh. 7, 165-17.
- Sanioro, L. E. Coyne, M. D. & Simmons, D. C. (2006). The reading-spelling connection. Developing and evaluating a beginning spelling intervention for children at risk of reading disability. Learning Disabilities Research and Procince, 21 (2), 122–133.
- Scanlon, D.J. Duran, G.Z. Reyes, E.J. & Gallego-M. A. (1992). Interactive semantic atapping. An interactive approach to enhancing LD students content area comprehens on Learning Disability Research and Practice. 7, 142–146.
- Schmidt R J. Rozengal M S. & Greenman G G. 2002, Reading instruction in the inclusion class room. Research based practices. Remedial and Special Education, 13(3): 130-140.
- Schumaker, J. B. & Deshler D. D. (2005). Can students with LD become competent writers. Learning Disability Quarterly, 20 (2), 129-14.
- Scruggs T F Bennion & & I from S (1984) Learning disabled students spontaneous use of test-taking skills on reading achievement tests. Learning Disability Quarterly 2 205–210.

- Shawa L. S. E. & Shawate, B. A. (2006). Reading disability and the brain. In Educating Exceptional Children 2005/2006. Dubuque IA McGraw Hill
- Siftman E.R. & Scott C.M. (2006) anguage impairment and reading disability. Connects and complexities. Learning Disabilities. Research and Practice 37, 17, 177
- Smith, S. & Simmon, D.C. (1997. April). Project puononogical awareness. Efficience, and efficiency in phomological awareness instruction for prevent ers across of reading failure. Paper presented at the animal meeting of the Council for Exceptional Children. Salt Lake Occ.
- Sousa D A 7005) How the train learns to read. Thousand Oaks CA Corwin
- Stam, S. A. & Müller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for begin ung reading. A quantitative research synthesis. Review of Educational Research, 59, 87–116.
- Sione C.A. 1998. The metaph reof scallologing. Its outy-for the field of learning disabilities. *Journal - Learning Disaft rises*, 31, 344–56.
- Ternil M. C. Suruggs, T. L. & Mastrophen, M. A. (2004). SAT vocabulary instruction for high school and cleaning disabilities. *Intervigues a School and Clean*, 39 (5), 288–294.
- Therrien, W.1. & Kuoma, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading intervention in school and Cume. 41. 38, 131-137.
- Torgeson J K & Bryant B R 1994) Phonologcul awareness training for reading Austin, TX ProEd
- Trota C. A. Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mine fally plan when writing. Exceptional Christian, 63, 235–252.
- Voge, S. A. 1983). A qualitative analysis of morphological ability in learning disabled and achieving the dien. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 416–420.
- Vygotsky 1 S (1978) Mind in sex iets. The development of higher psychological processes (M. Cole. V. John Sieiner S. Scribner & F. Souberman, Eds. & Trans.) Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Williams S. C. (2002) How speech- eedback and wordproduction software can help students write. Teaching Exceptional Children, 34(3): 12–78.



خصائص التعلم في مجال الرياضيات

عناصرالفصل

- مقدمة.

القدرات المعرفية ومهارات المرياضيات (الحساب).

- أوجه القصور العصبي.
- أوجه القصور في الذاكرة
 - قدرات اللغة
 - القدرات المكانية
- صعوبات التعلم غير اللفظية.
- أنواع (أماط) صعوبات التعلم في الرياضيات.
 - معايير منهج الرياضيات.
 - مهارات الرياضيات المبكرة.
 - مهارات الحقائق الرياضية والتلقائية.
- قيمة المكان والعمليات الرياضية متعددة الخطوات.
 - العمليات الرياضية المقدة.
 - المسائل الرياضية الكلامية
 - صقل تمليم الرياضيات في المواقف الواقعية.

- التقييم القائم عي المنهج في محال الرياضيات.
 - المآل في محال المرماضيات.
 - ملخص الفصل.
 - أسئلة وأنشطة.
 - مراجع الفصل

عدما تكمل هذا الفصل سوف بكور بإمكانك

- ١ شرح الأسباب المحتملة للقصور في الرياصيات القائم على اللعة والإدراك المصري.
 - ٢ شرح لعوامل المرتبطة بالتلفائية في تعلم الحفائق الرياصية.
 - ٣. ماقشة العلاقة بين المراءة والعدرة على إكبال المسائل الكلامة.
 - عادشه المدرب على الإستراتيجية المعرفية في حل مسائل لوياصيات اللفظية.
 - ٥. التعرف على إحسى الاستراتيجيات التعليمية في كل فرع من فروع الرياصيات
- ٦. العرف على الأعراض المرتبطة مصعوبات التعلم غير النفطية وكيف تؤثر على تتحصيل في الرياضيات.

الكلمات المفتاحية

محططات البطاق والتسلس. الربط الحس العددي. القدرة المكانية. حساب الصرب بمضاعفات الترقيم. الرقم صحومات لمستعلم عمير علاقة رأس برأس (واحد العمليات متعددة الحطوات. إلى واحد). اللفظية. التسلسل العددي. إعادة التحميع. الرقم قيمة المكاد العدعلي الأصابع العمليات المقدة الكسات الإيائسية التلقائية. معالم الرياضيات. (لتلميحية).

بفذمة

يعابي أعلم الطلاب دوو صعوبات النعلم من مشكلات دات تأثير سببي على القراءة وبكن لا يوحد سبب للاعتقاد بأن صعوبات انتعلم تؤثر في محال دراسي بعينه دون آخر، وفي الرقت الحالي لا توحد معلومات كثيرة عن نسبه الطلاب دوي صعوبات التعلم الدين لديهم مشكلات تؤثر سلبيا عني مسوى النحصيل في الرياضيات & Gersten, Chard. Baker (Gersten, Chard. Baker).

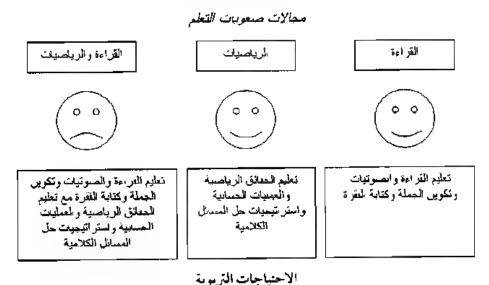
وهناك أدلة ويراهين توضح أن الطلاب دوي صعوبات النعلم لديهم مناعب ومشكلات في العديد من مجالات الرياضيات. (Babbitt & Miller 1996. Bryant & Dix. 1999. العديد من مجالات الرياضيات. (Cawley, Parmar, Foley, Salmon & Roy, 2001; Gersten et al., 2002; Grobecker, 1999 Maccini, McNaughton & Ruhl, 1999; Miles & Forcht, 1995, Riccomini, 1999 Maccini, McNaughton & Ruhl, 1999; Miles & Forcht, 1995, Riccomini, 1996; Saunders, 2006) وعلى أي حال، هناك بعض الطلاب لديهم صعوبات في المراسيين وقط، والبعض الأحر في الرياضيات فقط، والمعص الثالث في كل من المادتين الدراسيين (Robinson, Menchetti & Torgesen, 2002) والخدير بالذكر أن لكل محموعة من هذه المحموعات الشلاث المحتلفة من الطلاب حاجات تعليمية محتلفة، وهندا ما يوضحه الشكم (١-٧).

وعلى الرغم من وجود محوث ودراسات موسعة شاول حصائص القراء الذي الأطعال دوي صبعومات لنعلم، إلا أنه لم تتم دراسة خصائصهم التعليم، في الرياضيات دراسة شامنة (Gersten et al., 2002) عملى سبيل المئال، بعد الاطلاع الموسع عبلي الدراسات الحثية السابقة، وجد "ماكبيسي" Maccini وزملاؤه (١٩٩٩) منت دراسات فقط عن أداء الطلاب دوي صبعومات المتعلم في الجسر، ولقد اطلع "حيرستين" Garsten ورملاؤه (٢٠٠٢) عن الدراسات المحثية السابقة أنصا ووحدوا عبداً محدوداً فقط من الدراسات التي تناولت المدخلات في منادة الرياضيات للطلاب دوي صبعومات التعلم ويرجع دلك إلى عدة أساب محتملة هي أولاً، عبلي المراسع المكر المساب في التاريخ المكر

لمحال، إلا أن الباحثين قد بدأوا مؤجراً حداً في دراسة مستويات التحصير في الرياصيات. وكن الباحثون المكرون يميلون إلى التركير على القراءة نظرا للافتراص الدي مؤداه أن مشكلات لقراءة تسم عن وجود مشكلات لعوية داحلية كامنة أكثر عمقاً وبحن على وعي السوم بالعلاصات الكثيرة والمحتملة بين اللغه والرياصيات، ولكن هذا الحائب البحثي حديد نسية في محال صعوبات النعلم.

ثانياً، لم توصح الدراسات جميعها أوجه القصور في مسويات التحصيل في الرياصيات لدى الطلاب دوي صعومات لتعلم والطلاب الآخرين (Cawley et al., 2001). وبالإصافة إلى دلك، لم ستبه الباحثون والمهارسون إن تحصيل الأطفال ذوي صعومات التعلم في الرياصيات إلا مؤجرا (Mastropieri, Scruggs & Shiah, 1991)

ورما بكون المعلمون والمارسون في محال صعوبات التعلم قد تلقوا تعليهات بالتركيز على القراءة وفنون اللعة لدرحة وصلت إلى استبعاد الرباصيات. فإدا لم يكن الإداريون في المدارس قد عبروا بشكل صريح عن موقفهم هذا، فيهم رسما يكوبو قد افترضوا دون قصد أن تأثير أوجه لقصور في القراءة على المواد الأخرى يكون أكبر من تأثير القصور في الرياضيات.



ر حيو بات الروي الشكل (٧-١) ان التعلم المختلفة لدم طلاب مجة

صعوبات التعلم المختلفة لدي طلاب محتلفين

و أخيراً، فإن عملية التعرف طبقا لتطورها التاريحي ربها تكون قد سادت المجال بشكل عير مقتصود. وعلى الترغم من أسه كثيرا ما تستحدم درجات القراءة في حساب التباعد بين القدرة العملية العامة ومستوى التحصيل، فإنه بادراً ما تستحدم درحات الرياصيات في حساب هذا المتباعد، ودلك سرعم أن معظم الولايات الأمريكية تسمح بالمعل بمثل هذا الإحراء وتقترح هده الحقيقة حتمالية عدم التعرف مطلقاً على العديد من الطلاب دوي صعوبات التعلم في الرياضيات محس لا بطهرول أنه مشكلات في القراءة. والحقيقه، هي أن العديد من الأطهال غير المعرفين حالياً في فنة صعوبات السعلم ربها يحساحون إلى تعليم محصص في الرياضيات. ويتطلب دلك توحي الحدر في تقسير بتائج لمحوث و لدرسات التي لا تسحل أي قصور في التحصيل في الرياضيات بين هؤلاء الطلاب لأب ربي تكون قد استعدت دول قصد العديد من الطلاب دوي المصعوبات في الرياضيات فقيط دول القراءة ودلك عند استحدامها إجراءات الاحتيار و لتعرف المعتادة.

وي الموف الراهن، توجد بعض الأدلة والبراهي العلمية التي تؤيد وحود أوجه للعصور في الرياضيات مين العديد من الطلاب دوي صعوبات التعلم، وأمت كمعلم لهؤلاء الطلاب قد تعتبر ص أنث مسؤول عن تعليم الرياضيات فذه الفئة وبالإصافة إلى ذبك، فإنه باستخدام إحراءات العرف لحديثة التي تعتبد على الاستحابة إلى الند حل RTI التي تطرف إليها في المصول السناعة، قد يتم التعرف على المريد والمريد من الطلاب دوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بطراً إلى أن هذا الإحراء الجديد يضرص أن يسمع باستحدام استحابة الطالب لمندخل في الرياضيات في النعرف على الطلاب دوي الصعوبات (Kroeger & Kouche. 2006)، وهذا بالطبع سنوف ينتحدد خيلال السنوات القليلة القادمة. ومنحل في الوقت الحاصر يمكننا التعرف على بعنض العلامات المحددة بين منهج الرياضيات وأنواع خصائص العلم التي يظهر ها هؤلاء الطلاب. وبالإصافة إلى ذلك، سوف نتم مناقشة العديد من الدراسات العلاجية يظهر ها والرياضيات البال بوعه اسحث التعدمي في السنوات القليدة الهادمة.

اقترحت البحوت والدراسات الحديثة التي أحريت عن نواح القصور في انتعلم بين الطلاب دوي صعوبات التعلم عدداً من العلاقات المحتملة بين أوجه القصور المعرف والمشكلات في الرياضيات . (Garrett, Mazzocco & Baker, 2006, Kroeger & Kouche, 2006) وفي العديد من Rourke, 1993, 2005, Robinson, Menchetti & Togresen, 2002) انتصورات الإدراكية يبدو أن مفهوم الحس العددي Somber Sense بلودراكية يبدو أن مفهوم الحس العددي على تجعن بطام أعدادنا صالحة، مثل بعريف لحس العددي بأنه تقص في فهم المفاهيم الأساسية لمي تجعن بطام أعدادنا صالحة، مثل

القدرات المعرفية ومهارات الرياشيات والحساب، Cognitive abilities and math skills

فهم ما يلي

- الكمية السببة (أي أكثر من أو أفل من أفن أكبر .)
- نطابق واحد- إلى واحد (أي أن أحد الأرقام يمثل عددا معينا من الننود في محموعة من الأشياء بحيث يكون لكل محموعة ما يقابلها من عدد).
- فيمة المكان (أى عدم وحود مفهوم مؤداه أن الأرقام بترتيب معبن تعني أشياء محتلفة كها
 في حالة احتلاف الرقم ٢١ عن الرقم ١٢)

ومن الواضح أن الطلاب دوي لصعوبات في محاولتهم فهم هذه المفاهيم سوف تظهر لديهم مشكلة كبرى في إتفان مهارات الرياضيات الأساسية وفي الحقيقة، افترص بعص الباحثين احمالية أن تقوم صعوبات التعلم في الرياضيات على أساس المشكلات الموحودة في الحس العدي

عص الباحثين أن صعوبات التعلم في الرياضيات يمكن تصنيفها إلى دلك، ذكر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم في الرياضيات يمكن تصنيفها إلى بمطبى مختلفين من الصعوبات إما صعوبة في مفهوم "الحس العددي" أو "صعوبات صونية فوبولوجية في القراءة مصنع هي الخاصية المميرة Torgesen & Torgesen (Bender, 2005, Robinson Menchetti & Torgesen)

ععلى سين المثال، افترص "رويينسون وميشيتى وتورحيدين" كالمتاجة المعاجة المسونية أو أصوات لكلام أو القراءه. واقبرح هؤلاء للحثون أن هذه الأماط من المشكلات المصرتية أو أصوات لكلام أو القراءه. واقبرح هؤلاء للحثون أن هذه الأماط من المشكلات في لرياضيات يمكن أن مقوم على صعف مفهوم الحس لعددي بوحه عام وعلى انتقيض من هؤلاء الطلاب دوي المصعوبات في الرياضيات فقط، فإن الطلاب الآحرين ذوي صعوبات المتعلم بعاون من صعوبات في كل من الرياضيات والقراءة وقد اقترح "رويسون واحرون" للتعلم بعاون من صعوبات لم كل من الرياضيات المعاون من صعوبات لها حدور من لضعف في المعالجة الصوتية، يصاحبها قصور في فهم ومعالجة الأعداد. وأحيرا قام بحثون أحرون مدراسة المعلاقة بين القدرة الرياضية ومحتلف العمليات المعرفية شكل مناشر، وفيها يلي موحزاً هذه المعدومات.

أوجه القصور العصبي Neurological deficits

أشار العديد من الباحثين إلى أن ثمة أوجها محددة من القصور العصبي يمكن أن تلعب دوراً في صعودات البعلم في الرياضيات & Geller & Smith, 2002; Rourke, 1993, Shalev الأدلة البحثية المتوفرة (Gross-Tsur, 1993) فمثلا استعرض "رورك" Rourke) الأدلة البحثية المتوفرة واستخلص منها أن هناك على الأقل بمودحين محتلفين لأوجه القصور العصبي النفسي (والتي بعير عنها الدرجات في احسارات فرعية معينة من احتيار الذكاء) وابتي يمكن أن تؤدي إلى ضعوبات تعلم معينة في الرياضيات وبالمثل حيل "شاليف وحروس-سور" Shalev and (1998) Gross-Tsur (1998) صعوبات النعيم الرياضية لذي محموعة صعيرة من الأطفال في إسرائين، واستخلصا أن أي طفل يعني من ضعوبة تعلم في الرياضيات يمكن تحديد اصطراب عصبي لديه من نوع ما وتقترح مثل هذه النتائج أن دراسات القدرات العصبية يمكن أن تكشف عن العوامل التي تقصي إلى حدوث صعوبات التعدم الخاصة بالرياضيات.

وعلى القيص عاسق، فإن الناحثين الذين قد طوروا علاحات تربوبة لصعوبات التعلم في الوياضيات ربها فالهم تحديد أماط مختلفة من أوجه القصور العرفي في تصميهاتهم لبحثية علمه سعوص "ماسترويبرى" Mastropien ورملاؤه (١٩٩١) الدراسات السابقة المتاحة في مجال صعوبات التعلم وأشاروا إلى أن هنك أكثر من ثلاثين دراسة محتلفه بحثث مداحلا معينة للتتحل التربوي في مشكلات الرياضيات لدى الأطفال والشباب دوي صعوبات التعلم. وعلق هؤلاء الناحثون على حقيقة أنه لا توحد أي من هذه الدراسات الله فيها الباحثون إلى الأماط المحددة للمشكلات العصبة التي يطهرها الأطفال. ومن هما نستحلص أنه برعم استمرارية البحث عن أوجه محددة للقصور المعرفي في المجال، إلا أن هذه السابات والمعلومات حتى الآن ليس ها تأثير يذكر عني بحوث ودرسات العلاجات التربوية لأوجه العصور في الرياضيات بن الأطفال دوى صعوبات لتعلم.

أوجه القصور في الداكرة Memory deficits

كها شرحا في الفصر الثالث من هذا لكتاب، فإن ثمة توثيقا جيداً بسبباً لأوجه لقصور في الذاكرة بين الطلاب دوي صعوبات التعلم، ويرى العديد من الباحثين والمهارسين أن هذه المشكلات في الداكرة تلعب دوراً في أوجه القصور في التحصيل في مادة الرياضيات بين الطلاب دوي صعوبات المتعلم (Geller & Smith, 2002, Jitendra, 2002) وقد اقترح كل من "حيلر وسمنت" Geller & Smith, 2002, Jitendra, 2002) أن لمشكلات في كن من لسجل الإدراكي "حيلر وسمنت" سوسا " Sousa للماكرة الذي سنقت الإشارة إليه في الفصل الثالث) والذاكرة فصيره الأمد يمكن أن يؤثر تأثيراً سلبياً على التحصيل في مادة الرياضيات بين لطلاب دوي صعوبات التعدم

من باحيه أحرى، محص كنل من " ويلسون وسواسبود " Wilson and Swanson من باحيه أحرى، محص كنل من " ويلسون وسواستون واستحلصا أن أوجه

القصور في الرئاصيات نبستاً من نبواح محددة للقصور في حهاز الداكرة العامية. وافترح "حينبندرا " Jitendra (٢٠٠٢) كبديل اخر استحدام للمثيلات البيانية للمسائل الرياضية لمسعده الطلاب ذوي صعوبات لتعلم في جهودهم المتعلمة بالذاكرة. وفي الوقت لحالي، هناك قدر كبير من السحوث والدراسات المتواصلة، ويجب عبيك كمعلم مبتدئ في هذا المجال أن تكون على وعي بالحيارات التعليمية التي يمكن أن تسفر عنها هذه البحوث وبلك الدراسات في المستقل.

قدرات اللغة Language abilities

ربها تكون قدرة اللغه من العوامل الكامنة التي تتدخل في رفع أو حفض مستوى التحصيل في الرياضيات على الأقل خلال السوات اللاحقة من تعلَّم الرياضيات بالمرحلة الاسدائية وذلك عند تدول المسائل الكلامية (Jordan, Levine & Huttenlocher, 1996). بيد أن قدرة اللعة قد تكون مطلوبه أنضا خلال استوت المكرة من الدراسة بالنسبة الأنواع التحطيط الاستراتيجي المطلوب لحل مسائل الجمع ذات الأرقام الشائية مثلا. فكر في حطوت التحطيط ما وراء المعرفي التي تكون صرورية حل المسألة التابية.

٣٩

77 +

ولحل هذه المسألة بحب اتباع حس حطوات على الأقل وتبقيدها. فيجب أولاً حساب حاصل عمع ٩ + ٦ بيكود الباتج ١٥ ثم يكب الطالب أول رقم وهو ٥ ويحتفط بالرقم الثاني وهو ١ ويكتبه فوق الرقم ٣ وأحراً يقوم بحساب حاصل جمع ١ + ٣ + ٢ وهي الثلاثة أرقام في حانه العشرات. وبعد هد النوع من التحطيط ما وراء المعرفي تمريبا معقدا بالنسبة بعض تعلاب دوي صعوبات انتعلم وذلك نظر للى أن القدرة للعوية للطفل تتدحل بوصوح في حراء المسائل معددة اخطوات وبالتأكيد تعتمد المسائل الأكثر بعقيدا دات الحصوات العديدة على القدرة اللعوية والقدره على حصر وتحديد الخطوات الصحيحة التي سوف يتم اتباعها.

وفي حهد بحثي، أوضحت " جورداد " Jordan وزملاؤها (١٩٩٦) هذه العلاقة أعمى العلافة بين الفدرات اللعوبة وبعض المسائل الرياضية. فلقد استعان هؤلاء الباحثون بعينة قوامها ١٠٨ طفلاً في مرحلة رياص الأطفال والصف الأول الانتدائي وقسموهم طبقا لنقاط قوتهم وبقاط صعفهم المعرفية.

وساء عنى لقباس والتقبيم المعرفي العردي، كون المحثون أربع مجموعات فرعية من هؤلاء الأطفال كالآي طلاب عبر معاقبن، وتلاميد دوي تأخر لعوي، وتلاميد دوي تأخر في القدرة الإدراكية المكاسية، وتلاميد دوي تأخر في كل من القدرتين المعوية والمكاسية وبعد التعرف على الطلاب في كل من هذه المحموعات، تم إجراء تقييم شامل في الرياصيات والذي كان ينصمن بدوره ثلاثة أسواع من المسائل لرياصية: الحقائق الرياصية، والمسائل القصفية المعظية، والمسائل المقطنة وبدرعم عرص مسائل الحقائق الرياصية على الأطعال لعظية (ما هو حاصل جمع ٣ + ٤)، إلا أن دبك ، لبوع من المسائل المعلمية لا يكن بعس قدر المشقة اللغوية مثل مسائل القصة (حبود لديه أربع لعب ويبريد أن بعطي لعبة و حدة لكل واحد من صديقية الاشين، فوذا أحد كن صديق لعبه واحدة كم لعبة سوف تبغى معه ليلعب مها ؟). وبالسبة المسائل عبر اللفطية، كان الأطفال نشاهدون الدحث وهو يصع عدداً معياً من المتعلقات عن للمسائل عبر اللفطية، كان الأطفال نشاهدون الدحث وهو يصع عدداً معياً من المتعلقات عن المساط ثم يغطيها ثم يضع الباحث عدة متعلقات إصافية على الجانب الآحر من السبط ثم يدحرجها أسفر الغطاء محاكاة عملية الحمع ثم يطلب من الطلاب أن يفعلوا مثلة ويتوقع من المطل وصع العدد الصحيح من المتعلقات على ساطة الحاص به.

و لاشك و أن هذه التحارب ها قيمة من حيث أنها يمكنها أن تدرز العلاقات بين بعض القدرات المعرفية المعينة و تون هذه الدراسة، كان أداء لطلاب دوي التأخر اللعوي اقل من أداء الطلاب عير لمعاقين في المسائل اللفطية وفي نفس مستوى أدائهم في المسائل عير اللفطية، وكان أداء الطلاب دوي التأخر اللعوي في نفس مستوى أداء الطلاب عير المعاقبي في مسائل الحقائق الرياضية حتى عند عرضها عليهم لمعليا، ويمترح دلك أن التأخر اللعوي قد يؤثر في المهام اللعوية الكاملة عند تباول المعلومات الصرورية وليس الحقائق الرياضية المعطية الماشرة كها توضع ناتج هذا البحث على الأقل أن التأخر اللعوي يمكن أن يؤثر بأثير، سديا في أنواع معمد من لمسائل الرياضية دون عيرها

وإحدى الآلبات التي تبدو أن المنعة من حلالها مؤثر تأثيراً مباشراً في الأداء في الرياضيات هي السنحدام الطالب للغة داخليا للتعبير عن محتلف العمليات الحسابية في أثناء حل المسألة (Van المعالب المسائل المعالب في المعلمات المعالب دوي صعوبات التعلم عمديات حسابية بسيطة جدا (أي قواعد للأداء في المسائل الرياضية) أثناء حن المسائل.

ومد حل مسألة ٢×٢ وإن بعض الطلاب قد بحصلون على الحل بمحرد جمع الرقم ٦ ثلاث موات، بحيث يعيدون صياعة المسألة لتصبح ٦ + ٦ - ١ وتمثل هذه العملية الحسائية

الاستحدام الوطمي لعده في حل المسألة أثباء المراحل الأولية للتعليم ويتوقع أنه حلال المراحل الملاحقة من عملية التعلم أن يقوم الطائب تتحسين مهارات ذاكرته ويستطيع لوصول إلى هذه المعرفة دون أن يتحتم عبه أداء حطوات الحمع المتعدده (1999) (Van Luit & Naglieri, 1999). ومن الواضح أنه إذا كان التأخر اللعوي يكف أو يعون تطور أو استخدام مثل هذه العمليات الحسابية، فإن مثل هذا التأخر يمكن أن يؤثر مشذة في الأداء في لرياضيات.

القدرات الكانية Spatial abilities

دكركس من "آكير مان وآمهات ودايكهان " Natal and Dykman المرحلة الانتدائية ومن القيدرة المكاسة بمكن - كدلك - أن تكون صرورية في رياضيات المرحلة الانتدائية ومن المؤكد أن لقيدرة على الإدراك الصحيح للعلاقات المكانبة بتدحل في مهارات ما قبل المحدسة (المعدسة إلى الهندسة) في منهج المرحمة الانتدائية. وكما باقشا في الفصر الأول من هذا الكتاب، فإن إحدى الحهاعات المكرة من الباحثين والمنظرين وهي حماعة الإدراك البصري كانت تعتقد أن الأطمال دوي صنعوبات المتعدم يتميزون منقص القدرة على إدراك العلاقات المكانبة بصورة صحيحة وأن هذا المقص بأثار فعلى في صوء مستوى التحصيل في الرياضيات.

بيد أن دراسة "جوردان " Jordan وزملائها (١٩٩٦) التي سبقت الإشارة إليها آيفاً م توضح هذه العلاقة المفترضة بين القدرات المكانية وصعوبات الرياضيات عير المقطية. ععلى الرعم من أن الطلاب دوي المصور في القدرات المكانية يكون لديهم تأخر عام بوعاً ما، إلا أن أد عهم كان في نفس مستوى أداء الأطمال غير المعاقين في كل من الثلاثة أنواع من المسائل الرياضية. وقد اقترحت "جوردان" Jordan وزملاؤها أن الطلاب دوي الصعوبات المكانية الدين لا يعانون من تأخر بعوي قد يستخدمون قدرتهم النسبية في اللعة لتعويص التأخر في الفدرة المكانية عند حل المسائل الرياضية

صموبات التعلم غير النفظية: Nonverbal learning disabilities

إن تراكم المعلومات عن لأدء الوظيفي المعرفي للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى حاسب البأثير المترابد للبحوث والدراسات لحديثة عن كيف نتعلم المح والجهاز العصبي المركزي (Rourke, 1993; Sousa, 2001, 2006) قد أفضى إلى نشأة الاهتهام بنوع محدد من صعوبات النعلم وهو صعوبة التعلم عبر اللفظية. ولكن هناك صعوبات معينة في الرياضيات تبدو متصمنة نشكل واضح في هذا النوع من صعوبة التعلم ذلك أن "رورك" Rourke ورملاؤه

(Rourke, 1993, Rourke, Young and Leenaars, 1989) قاموا بدراسة البروفيلات والمنفات المعرفية بلطلاب دوي صعوبات التعلم للتعرف على بمط واسع بسبياً من الأعراض المرتبطة بصعوبات التعلم عير اللفظية Nonverbal learning disabi ities

وكم سقت الإشارة في الفصول السابقة، تتكون أعلب صعوبات التعلم من مشكلات قائمة على اللعة تلك التي تمدو ماحمة عن عدم القدره عن فهم القاطع الصونية والمميير بينها ومعالحتها (Moats & Lyon, 1993) ولدلك قد تكون صعوبات التعلم هذه أكثر صلة خصف الكرة الدماعي الأسسر ومساطق إستاح المعة بالمح (Sousa, 2001, 2006). وعلى المقيص من ذلك، فإن صعوبات التعمم عير النفظية قد تنجم عن وظائف المح المرتبطة كما هو معروف - ينصف الكوة الدماعي الأيمس، وتشمل التوجه الكابي والقهم الرياضي والقدرة على تحديد العلاقات سين الأشبياء في الصراع. ومشكل عنام، يجمل الطلاب دوو صعوبات التعلم عير اللفظية بمطأ مريداً من نقاط القوة اللفطية المقتربة بنقاط البصعف لسصرية و لإدراكيه و/ أو التنطيمية (Robinson, Menchetti & Torgesen 2002; Silver, Pennett, Black, Fair & Balise, (1999 وبالإصنافة إلى دبك، اقترح العديد من الباحثين أنه الطلاب دوي صعوبات التعلم عير النفطية هم أكثر ميلاً للمعاناه من المشكلات الانفعالية الملحوظة النابعة من الإخفاق الحاد في تفسير التلميحات والإساءات الاحتماعية عبر اللفعيه Crane. والإساءات الاحتماعية (1989. Rourke et al., 1989 وضع هذه الكوكنة من الأعراض في الاعتبار، يتصبح أن الطللاب دوى صعوبات التعلم عير اللفطية يميلون إلى إطهار قصور في الرياضيات أكثر دلالة من اللغة أو القيراءة، ولكن الكثير من الطلاب تعانون توضوح من كل من صعوبات التعلم اللفظية وصعومات النعيم غير اللفطية (Rourke, 1993). ومع اطراد البحوث والدراسات المناحة في هنذا النوع من النصعوبة بالتحديد، سنوف بستطيع كل من الناحثين والمارسين أنا يطوروا فهماً متزايداً للعلاحات الملائمة هؤلاء الأطفال المتفردين بسبياً.

وبحلاف هذه المعلومات، نحل لا نعرف إلا القليل حداً في هذا الصدد ولا ترال التساؤلات مطروحه على سبيل المثال، إلى أي مدى ترتبط المهارة لحسابية بالذاكرة السمعية؟ وإدا لم يستطع الطفس تذكر الأرفام التي يسمعها فهل يؤثر ذلك في مستوى تحصيله؟ ولك أن تتصور، أنه من لممكن أن ترتبط المهارات في الرياضيات بجميع المدرات المعرفية ولا نزال في حاحة إلى المربد من المعلومات عن مده لعلاقات لدى الطلاب دوي صعوبات التعدم

أنواع رأنماطم صعوبات التعلم في الرياشيات: Types of math learning disabilities

النافذة الإيضاحية (١٠٧)

الأنماط المتباينة لصعوبات التعلم في مادة الرياضيات

Various math learning disabilities

لعهم الإدراكي بعث الرياضيات معلومة رمور الأعدد المكتوبة الحصائب حل المشكلات حل المشكلات نطبيق المهارات الرياصية مقص انتلقائية المتدال الرياصية متعف استراتيجيات الحساب الصعيفة صعف استراتيجيات حل المسائل الكلامية التسلسل العددي

ومن بافلة القول أنه مع تقدم البحوث والدراسات في صعوبات التعلم في مادة لرياضيات، يجب أن يوضع في الاعتبار أن قائمة الصعوبات لشائعة والمحتمل حدوثها التي أوضحتها النافلة الإيصاحية (١-٧) ما هي إلا قائمة مدئية. فهناك دون شك المريد من صعوبات انتعلم الأحرى في مادة الرياضيات التي سوف تضاف إلى هذه القائمة المبدئية مع بقدم البحوث العلمية في هد لمحل ولكن لا نران بعرف بالفعل بعص الأشياء عن صعوبات التعلم في الرياضيات. أولاً، بتدين لطلاب بشدة في قدر صعوبات التعلم التي يظهرونها في مادة الرياضيات. فعض الطلاب سوف بطهرون كل هذه المشكلات معا، في حين سوف يظهر البعض الآحر من الطلاب دوي صعوبات التعلم في الرياضيات و حدة أو بشتين من هذه المشكلات فقط. وكما أوضح حارثيت الأحرى مثل إحراءات الحساب لشاردة أو الحاطئة، في حين يقشل آحرون في فهم المشكلات الأحرى مثل إحراءات الحساب لشاردة أو الحاطئة، في حين يقشل آحرون في فهم حمائل الأعداد لأساسية ومقاهيمها.

ثاباً، قد تكون صعوبات البعلم في الرياضيات شائعة الانتشار تماماً ومن ثم فقد تنشيء هذه الأنواع المحتلمة من الصعوبات دماراً أو فوضى شاملة في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دمثلا إذا كان الطالب يعان من صعوبة في فهم مفاهيم الحس العددي الاسسية، فإن هذه الصعوبة سوف تبعكس في معظم أوجه أد ثه في مادة الرياضيات طوال دراستة ومن الممكن أن يعاني الطالب من مثل هذه الصعوبة بالتحديد دون وجود أبة مشكلات أحرى عني الإطلاق، لمدرجة أنه بدون هذه الصعوبة يصبح في إمكان هذ الطالب أن يتقن المسائل الكلامية المعقدة أو حتى الحبر ومهارات الحبر المتقدم. ولكن الصعوبة في مفهوم الحس العددي سوف محتى بالمأكيد صعوبات في الكسور وانقسمه المطولة والمسائل الكلامية، وإن صعوبة التعدم في الرياضيات الممثلة في إنقان أسسيات الحس العددي سوف الرياضيات الممثلة في إنقان أسسيات الحس العددي سوف الرياضيات الممثلة في إنقان أسسيات الحس العددي سوف العددي سوف الرياضيات الممثلة في إنقان أسسيات الحس العددي سوف العددي سوف الرياضيات.

ومن نحية أحرى قدم "بازوودى وكوفهان" Baroody and Kaufman (الرقم المصل صعير يعان صعوبة في الرياصيات تمسعه من القدرة على سنخ أو كتابة الأرقام (الرقم number هو رمير برقم أو سلسله من الأرقام المكتوبة هنا تحت حابة العشرات أما العدد فهو مفهوم أو فكيره، وعبد استحدث عن الأعداد المكبوبة فإن المصطلح لصحيح هو الرقيم number). وطبقاً منا أورده هذين الدحين، نتطلب كتابة الرقم صورة دقيقة فذا الرقم وخطة حركته لكتابته. وقد أوصى الباحثان بالتعليم عن طريق الربط بين الرقم وحرف مشابه له. ومنالا، يمكن لربط بين الحرف أوالرقم ١ والحرف والرقم ٤ كما يمكن أن براوج بين رقم 2 وحرف ع. ورفيم ٥ وحرف 8 . وهكذا حتى ينعلم الطالب بالتدريح التقرقة بين الحروف والأرقم.

وبالإضافة إلى دلك، أشارت بتائج المحوث والدراسات إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال ذوو صعوبات التعدم ليست عادة هرمية أو تراكمية بطبيعتها . 1992 ففي المداية، كان الباحثون يعتقدون أن الأطفال دوي صعوبات التعلم يتعلمون محموعة بدائية جد من الاستراتيجيات عبر اساصحة بسبيا وأحد الأمثلة على هذه الاستراتيجيات عي الساسية عد حميع الأرقام في المسألة. A الاستراتيجيات هي العد عن لأصابع (ويشار إبيها باستراتيجية عد حميع الأرقام في المسألة. A وتصل حمع ٢ + ٤ يقوم الطالب أولاً بعد الأرقام فيقول

"١، ٢" ثم "٢، ٢، ٢، ٣،٤، " ثم بجهز إصبعا لكن رقم ويعيد عد أصابعه حتى الرقم ٦). ثم بعد دلك تحتزل هذه الاستراتيجية إلى الإصافة على الرقم الأكبر، وفي هذه الاستراتيجية ببدأ الطالب بالرقم ٤ ثم يصبف عليه "١، ٢" (Garnett, 1992)

وحلال السوات الأحيره، أصبحا واعين بأنه بدلا من قيام الطلاب باستدال متناسق للاستراتيجيات عير الباصحة بأخرى أكثر بضوح، فإن معظم الطلاب يظهرون استخدام للعديد من الاستراتيجيات في أن واحد، وقد يعتمد الأصفال دور صعوبات التعلم على استراتيجيات عير باضحة بالمرة كنها تقدموا في لمراحل الدراسة مقاربه بالأطفال العديين الآحرين. فقد يجاول صلاب الصف الخامس دوو صعوبات البعلم على سبيل المثال حل مسألة حم الأرقام الشائمة عن طريق إعاده تجميع المسأنة باستخدام استراتيجيات العد عن الأصابع.

وعلى لوعم من أن استراتيجية المعد على الاصابع بالتأكد تكون استراتيجية مزعجة في المراحل الدراسية المتقدمة، إلا أن "جوردان" Jordan ورملاءها قد شجعوا لمعلمين على اعسار أن العد على الأصابع قد يكون استراتيجية بعويصية يستحدمها بعص الطلاب لتعويض لتأخر اللعوي لديهم. ومن ثم فإن المعلمين في المراحل الدراسية الابتدائية عليهم ألا يجاوبوا "كسر عادة" العد على الأصابع مبكر حداً. ففي احقيقة، قد يعدمد الطلاب دوو صعوبات التعدم على هذه الاستراتيجية لفتره رمنية طويلة وحتى مراحل درسة متقدمه مقاربة بالطلاب الأحرب، وعجب تشجيع استحدام استراتيجية العد على الأصابع لدى أطفال معبير

كي أوصحت تتاتيج المحوث والدراسات – في الحالب المقابل - أن صعولات التعلم في الرياضيات لا يمكن أن نصعف تماماً على المدى النعيد (Garnett, 1992). وعلى سبيل المثان، ولا المعديد من صعوبات التعلم في الرياضيات قد تستمر حتى الكبر. وقد يصبح من المحرج حدا للكبار دوي صعوبات التعلم في الرياضيات حساب المبالع المالية أو استحدم كروت الانتهان أو أداء المهام الحسابية التي يقوم بها الكبار بسهوية سبيا. وحقيقه الأمر، أنصاً قد تكون صعوبه التعلم في الرياضيات أكثر عثرة من صعوبة القراءة في الكبر.

وأحيراً أشارت نتائج المحوث مؤحراً إلى أن لتربويين بشكل عام ربيا لا يقومون بتدريس الرياضيات بنفس فعالية بعص المواد الأحرى مثل القراءة وهنون اللغة، وقد بنعكس دلك سلباً على الطلاب دوي صعوبات التعلم أكثر من الطلاب الأخرين ,Bender, 2005; Riccomini) على الطلاب دوي صعوبات التعلم أكثر من الطلاب الأخرين ,2005; Maccini, McNaughton & Ruhl, 1999, Sanders, 2006) إلى أن لرياضيات ربيا تكون من كثر لمواد الدراسة المكروهة، وقد يؤدي

دلك إلى تكويل حاجر نصبي أو عائق انفعالي يعوق التحصيل الباحج في مادة الرياصيات. ويسعي على المعلمين مساعدة طلامهم في الارتباح لمادة الرياضيات لصهاد تحصيلهم فيها.

ثانياً، قدم "ساندرر" Sanders (٢٠٠٦) مؤجرا بدراسة تأثير تعليم الرياصيات على محموعتس من طلاب المرحلة الثانوية من المسجين في الخبر والرياصيات التقية. ولقد أطهرت السائح أن الطلاب المسجلين في احبر كانوا أكثر ميلا لإتفان المهارات الأساسية في المراحل السائح أن الطلاب المسجلين في المراسبة المبكرة (المرحلة الائتدائية والمرحلة المتوسطة)، ولكن ٤٠ / من الطلاب المسجلين في المراصيات التقيية بالمرحلة الشابوية لم تتقيوا حتى حساب الكسور الأساسية، وبكن ذلك لا يعني أن المعلمين كمجموعة بدلون جهذا عتارا في تدريس الرياضيات بشكل عام في المرحلتين الائتذائية والإعدادية.

وأما "ريكومبى" Riccomini (٢٠٠٥) فقد سنك طريقاً محتلفاً وقحص مدى قلرة المعلمين على نفسير لماط اخطأ في الرياضيات فكما سنقت الإشارة في الفصل الحامس من هذا المكتاب، فإن تحليل الأخطاء يسمع للمعلم برسم صورة عن فهم الطفل لمعض المسائل في لرياضيات، وبناء عبيه سنطيع المعلم معرفة موقع الحطأ وتداركه مع هذا الطفل بالتحديد. وأشار بحث "ريكومبى" Riccomini أن المعلمين بإمكامهم التعرف بدقة على أماط الخطأ ولكنهم لا يستحدمون هذا الاستبصار في لتركير أثناء التعليم على نوعية الخطأ الذي وقع فيه الطفل

وبطبعة احمال يتعيز القول أن مثل هذه المحوث لا تهدف إلى رسم صوره قائمة للمهارات التعليمية لذي هميع معلمي الرياصيات فالكثير منهم ممنارون وهذا ما يبرهن عليه بحاح الطلاب دوي صعوبات التعلم في الكثير من مقررات الرياضيات المكثمة بالمرحلة الثانوية أو الحامعية ولكما كمجموعة معنية من المحتصين يجب أن بولي المريد من الاهتمام للأفكار التعليمية في الرياضيات والتأكد من عدم التقضير في حق طلابنا في إتقان هذه المادة الدراسية شديدة الأهمة

معاییر منهج الریاضیات Math curriculum standards

بطراً للمبادرات احديثه للحكومة العبدرالية وحكومات الولايات، أصبح يخطط لماهج الرياضيات في صوء معايير الرياضيات Math Standards أو أهداف معينة يجب تحقيقها في كل عام دراسي (Maccini & Gagnon, 2002). ونلك من أحد مكومات الحركة القومية لتحميل المدارس و الطلاب مسؤولية تدبية معايير معينة في المنهج وربط نجاح المدارس أو التخرج منها

مهده المعايير (Lanford & Cary, 2000) وفي الحقيقة، فإن الحصط البربوية العردية للطلاب دوي صعوبات التعدم في المعديد من الإدارات المدرسة بجب أن تشتمل على أهداف مهجية مشتقة من معايير الملهج الذي أقرته الولاية من أحل إتاجة الفرصة للطلاب دوي صعوبات المعلم لإتقال منهج انتعليم العام , Matlock, Fielder & Walsh (Cawley et al , 2001; Matlock, Fielder & Walsh (المعلم التعليم المعدية وحاصون الماكيي وحاصون المحديث نسياً، سحل "ماكييي وحاصون" (٢٠٠٢) أن الكثير من معلمي التربية الحاصة كانوا غير واعين بالمعايير الجديدة في الرياضيات التي أرسي قواعدها المجس القومي لمعلمي الرياضيات ولفهم تسلسل مهارات الرياضيات والله تعديد على الاطلاع على تاريح "المهج القائم عن المعايير" في تعديم الرياضيات وإن دلك سوف يساعدك على فهم تسلسل عمية اكتساب المهدرات في مجال الرياضيات

كما يتعمن القول أمه ممد عدة عقود مضت كانت الإدار ت المدرسية كثيرا ما تطور بشكل فردي قوائها بالموصوعات في الرياصيات والمواد الأخرى والتي سوف يتم تدريسها لكل مرحلة ممثلا سناء على هده الخطط المبكرة، كان يتم تدريس حقائق الحمع في رياص الأطفال والصف الأول الاندائي، وكان يتم تدريس حقائق النصرات والقسمة شكل عام في الصف الثالث الابدائي وكاد بشار إلى قوائم الموصوعات المبكره بمخططات النطاق والتسلسل Scope and الابدائي وكاد بشار إلى قوائم الموصوعات المبكره بمخططات النطاق والتسلسل Sequence Charts نظراً إلى أد هذه القوائم من الأهداف التعليمية كانت تشتمل لسي فقط على بطاق الأهداف والتوصيات من حيث المرحلة الدرسية لتى سوف يتم فيها تحقيق كل هدف.

ومن ثم يمكن القول أد محططات البطاق والتسلسل كانت تمثل ترتيباً هرمياً لمهارات الرياضيات، والدي كان يسير في تسلسل نهائي طق للمسنوى المعرفي للطائب المتوسط ودلإضافة إلى ذلك، فعلى الرعم من أن محور تركيرنا في هذا القصل هو مادة الرياضيات، فإننا نصبف أن مخططات النطاق والتسلسل كانت متاحه في جميع لمواد الدراسية (أعمى في الرياضيات والفراءة وقون اللعة والتاريخ وانعلوم)

ومع الدعم السياسي المترابد للتعليم عبر العقد الأحير وربها قبل ذلك، انجهب العديد من الولايات إلى المناهج المحارة من الولاية (Cawley et al., 2001) وبالإصافة إلى ذلك، فإن العديد من المنظمات لمهبة المتحصصة قد افترحت بالمثل معايير معنة كمتطلبات للتعليم في محتلف المود الدرسة (Maccim & Gagnon, 2002). وبالطبع فون مخططات المطاق والسلس المحازه من العقود الماصية كثير، ما كانت تمثل الأساس لهذه لمذهب الفائمة على المعايير في محتلف المحالات الدراسية ومن بينها بالطبع مادة الرياضيات. وتقدم المافذة

الإيصاحية (٢-٢) حانباً من منهج الرياضيات القائم على المعايير. وسوف يفيد المعلمون المحلدة من النظر إلى المهارات في مادة الرياضيات في ضوء الترتيب الهومي النهائي الذي يقدم مثل هذا المنهج الفائم على المعايير، وسوف يساعدهم دلك في فهم أساسيات ته الرياضيات للطلاب دوي صعوبات التعلم.

مهارات الرياضيات المبكرة · Early math skills

مهارات الاستعداد Readiness Skills المستعداد المستعداد المستعداد المستعداد المستعداد المستعداد المستعداد المستعداد المستعدات المستعدد المستعدات المستعدد المستعدد

النافذة الإيضاحية (٢٠٧)

عينة لمايير الرياضيات Math standards sample عينة لمايير الرياضيات

تصيف الأشياء طبقا لتهائلها أو أوحه الشبه بينها ترتيب أو تنظيم الأشياء طبقا لحجمها وشكلها ولوسا توصيل الأشياء من نفس المصيلة (كل بها يقابله) لعرف على وتسميه عدد السود في المجموعة حتى رقم ٥

عدالبود في محموعة حتى رقم ١٠

حبط وقصن محموعات الأشباء صقا لصمة معنة تشترك فيها

احتيار الرقم الدي يعبر عن عدد العناصر في مجموعة حتى رقم ١٠

المقاربة بين شيثن من حيث الحجم

قباس الطول بواسطة عد الوحمات عير الثابتة

التحرك أو تحريث شيء معين من نقطة إلى نقطة طبها لاتجاهات معينه

تصيف الأشكال الهندسية الأساسبة والتعرف عليها

التعرف عن العملات والأسعار لمثيل المظومة القدية (في صوء نطام لتسادل).

تسمية العملات حتى ٢٥ قرشاً والأسعار حتى ٩ حسهات

معايير الصف الأول الامتدائي First-Grade standards

تحديد كميات الفود حتى ٥٠ قرش والمكة حتى ٢٥ فرش

تطسق وحدات القياس (الزمن حتى نصف ساعة وهكدا)

حمع الأعداد الصحيحة حتى ثلاثة عداد مفردة دون إعادة تحميعها

طرح الأعدد الصحيحة حتى رقمين دون إعادة تحميعها

ابنعرف على الأسهاء المختلفة للأعداد والأعداد الصحيحة حتى ١٠٠، والكسور $\frac{1}{7}$ ،

ب ، ب وما إلى ذلك

ربط الأعداد سادج س الأعداد حتى ٦٠

التعرف على الرقم في لحالة الأولى والخانة الثانية في رقم ثنائي معين

التعرف على المحموعات المتكافئة

التعرف على الأعداد الترتيبية حتى التاميع (الأول، ابتاب، الثالث، وهكذا)

النعرف على العلاقات الرقمية مثل أكبر من، وأصعر من، ويساوي

لتعرف على الأشكال الصدسية لثابتة والعلاقات بيمها

احتيار السود التي تنشمي أو لا نسمي إي محموعة معيمة

التعرف على الرمور الحسابية (=، + ، - ، - ، >).

احتبار لوحدات الملائمة لقياس لزمن

اختبار العملية الملائمة من جمع أو طرح لمسألة معسة

تنطيم العناصر في لمجموعات طبقا لحصائصها

تحديد تسلسل الأعداد والنقاط على خط الأعداد والأشكال

حساب مصاعفات الأرقام ٢٠٠٥، ١٠٠

تمسير البيامات المكتوبة على الأشكال البسيطة

وهناك معلومات قليلة حداً عن أبواع مشكلات الرياصيات المبكرة التي يواجهها الطلاب دوو صعوبات التعلم. وفي الحقيقة، أشار "ماستروبيرى" Masiropieri ورملاؤه (1941) أنه من بالدراسات السابقة المتوفرة عن الدجل وعددها ٢٠٠ دراسة، لم تشاول أي سها المهارسات أو التطبيقات التعليمية لهارات الاستعداد في الرياصيات ويسكن تعسير هذا النقص في المعلومات بطريقين أولا، إن طبيعة عمنية التعرف يسكن أن تؤدي إلى هذا المقص في الميانات، وبالأحص حساب التباسد بين لقدرة العقليه ومستوى التحصيل وبشكل عام، تنطلب عملية التعرف هذه أن بظهر الصعل قصورا في القراءة. ونظر أيل أن القراءة هي أحد حوائب التحصيل في المدرسة، فإنها لا يمكن قياسها قبل الدهات إلى المدرسة ولكن مهارات الرياصيات الملكرة تظور بوجه عام لدى معظم الأطفال قبل دحول المدرسة والالتحاق بالتعليم العام. وفي الحقيقة، فإنه يتم التعرف على أعلت الطلات دوي صعوبات التعلم خلال الصفين الثالث والرابع الانتدائي.

وهذا العمر الذي يتم فيه التعرف على هؤلاء الأطعال هو السبب الثاني لنقص الانتباه إلى مهارات الاستعداد في الرياضيات ومن المعروف أن تدريس مهارات الاستعداد في الرياضيات سم سنكل ممودجي في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الاستداني، والقليل من الأطفال دوي ضعوبات التعلم هم الدين يتم التعرف عليهم في هذه المرحلة. ولقد أدى ذلك بالكثير من لياحثين إلى التركير على المسائل الرياضية خلال الدراسة بالمرحلة الانتدائية بدلا من تطوير للحلات لمهارات الاستعداد في الرياضيات.

تقييم مهارات الرياضيات المبكرة Assessment of Early Skills بجب عليك كمعلم أن نكون مستعدا لنحث أوحه القصور المحتمنة في الحس العددي ومهارات الرياضيات المكرة لذى طلانك من دوي صعوبات التعلم. فمعطم الطلاب سوف يمتلكون هذه المهارات، ولكنك سوف تحد أطفالا لا يصلكونها ومن الواضح أنه من الصروري توحيه الأشطة العلاجية إلى تنمية هذه المهارات قبل تحقيق الأهداف اللاحقة في محططات مهارات الرياضيات، ويعتمد مثل هذا العلاج على القياس والتقييم الدقيق.

ويمكنك كمعلم- إجراء تقييم عبر رسمي عن طريق الحلوس مع الطفل واستحدام مجموعة من العدادات البلاستكبة وورقة وقلم. أولاً، 'طلب من الطفل العد باستخدام العداد البلاستبكي، واسمح له بالعد حتى يصل إلى ٢١ على الأقل. وهذا يدل على فهم الخانة الأولى والحابة الثانية في الرقم الشائي. اطلب من الطفل أن يقول الأعداد الناقصة. ثم عد العدادات

البلاستيكية مع الإشارة إلى كل منها، كل خمسة أو ما شامه دلك، ثم أشر إلى العداد واسأل الطفل عن رقمه

كما يمكنك أن تسأل الطفل أسئلة عن الترقيم من قبين "ما هو العدد الذي يلي ٣٦٨ وما هو العدد الذي يليه؟ وبقس الأسئلة على الأرقام في مضاعفات ١٠ و ١٠٠٠. ويمكنك كتابة الأرقام "٨٦، ٢٨، ٢٠٠ - ٧١، ٢٠ على ورقة وجعل الطفل بملا العراغات

ولتقييم فهم الطفل لقيمة المكان place value، ارسم ١٠ صناديق صغيرة وصدوق و حد مستطيل يعادل تقريبا طول لعشرة صناديق معا. تحدث للطفل عن حقيقة أن العشرة صناديق الصغيرة حجمهما يصادل الصندوق الكمير شم كتب ١٤ بخط كبير مع كتابة الرقمين ١٠٤ متاعديس.

ارسم ٤ صناديق صغيرة أسعل الرقم ٤ وارسم صندوقا مستطيلا كسر أسفل الرقم ١٠ اسأل الطفل لماذا عبرنا عن الرقم ١ مصدوق كبير (على أساس أن الرقم واحد بقع في خامة العشرات) وكيف يمكن التعبير عنه مصاديق صغيرة اكتب الرقم ٢٧ على الصفحة ثم اطلب من الطفل رسم الصناديق لهذا العدد.

كها يمكن أيضاً استخدام أنواع أحرى من الأنشطة عنى سسل المثال، يمكنك رسم دائرة عنى المورقة ووضع عدد من العددات في الدائرة حتى تسأل الطفل بعض الأسئلة عن المحموعات من لسود. ويمكنك توجيه الأطفال لانتكار مجموعة أخرى من النود بحيث يفكر في بند واحد مقابل كل بند في المجموعة الأصلية. وهذا يسمح للمعلم بالاستنصار في فهم الطالب لتطابق أو تناظر واحد إلى واحد.

وكم ترى، يمكن للمعلم قوي الملاحظة قباس وتقييم مهارات الرياضيات المبكرة بسهولة نسبية فهذه الأنشطة تعطيك العرصة للاستبصار في مهارات الرياضيات المبكرة للطعل وقد سمح متخطيط أفضل للمرامح التعليمية. فعلى سبيل الثال، إذا كان معلم الفصل يشكو من أن الطفر ليس بإمكانه حل مسائل جمع الأرقام الشائية فإنه يمكن في هذه الحالة فحص مهار ت قيمة المكان لهذا الطعل. وكي هو الحال عادة في التقسيات عبر الرسمية، يحب شرح الأنشطة بوصوح لعطفل ثم ملاحظة معمل نحاحه في آدائها. ومثل هذه المعنومات سوف تجعل تقييمك غير الرسمي معمداً في إيضاح التقدم الذي يجوزه الطفل فيها بعد خلال العام الدراسي. ويجب سبجيل التاريخ على هذه الملاحظات أثباء انتقيم ووضعها في ملفاتك.

مهارات الحقائق الرياضية والتلقائية: Math-facts skills and automaticity

في صوء معايير الرياضيات نوجه عام، يبدأ تعليم حقائق الرياضيات بعمليتي الحمع والطرح مكراً جداً في الصف الأول الانتدائي. وأحداما تتم دراسة الحقائق الرياضية في مرحلة رياص الأطفال وبدءاً مهذا المستوى من المهارات، تنوفر بعض المحوث عن مهارات الرياضيات لدى لأطفال دوي صعوبات التعلم، والتي طهرت أن العديد من هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في إتقاد الحفائق الأساسية للرياضيات (Gersten & Chard, 1999)

وتسبب هذه المشكلات، بدوره ، صعوبة مستمرة في إتقان الرياصيات لاحقاً. فهي لحقيقة، يمين طلاب المرحلة الثانوية دوو المصعوبات إلى الوصول لمستوى من الأداء في لرياضيات لا يتعدى النحصيل بالصف الخامس أو الصف السادس الابتدائي ويتوقفون عنده لرياضيات لا يتعدى التحميل بالصف دلك حرئيا إلى الصعوبات المستمرة في الحفائق الأساسية للرياضيات

وعلى الرغم مس أد معظم الأطفال دوي صعوبات التعلم يمكهم إكهال واحبات حقائل الرياصيات لأساسية في الحصع والطرح بصورة صحيحة، إلا أن هذه لحقائل بوجه عام لا تدرس لهم بطريفة تسمح باستحدام هذه الحقائل في مواقع أكثر تعقيدا. (Geller & Smuth) نحد أن معلمي المراحل الدرامية المكرة كثيرا ما يسمحون للطفل نو بحساب حفائق الحمع على الأصابع أو بعض أساليب العد الأخرى، وقد يصبح الطفل ذو صعوبة العدم بارعا في هذه المهارة. ولكن مثل هذه الحساب للحقائق الرياضية السيطة تصبح عبئا عبد حل المسائل دات العمليات الحسابية المتعددة على سبيل المثال، فإن حساب الحقائق الرياضية على البيد يصبح إشكاليا عد حمع الأرقام الشائية، وعبد إعادة تحميع المسألة كها دكرنا مس قبل. ولدلك فإن إحدى القضايا في الرياضيات المبكرة تتعامل مع مدى سرعة الطفل في استرحاع حقائق رياضية معية دون الحاحة إلى استحدام طريقة العد

من ناحية أحرى، يُستخدم مههوم التنقائية automaticity للتعبير عن السرعة التي يمكن للأطمال بها استرجاع الحقائق الرياصية أولا، قند يحتاج الطفل إلى العد على الأصابع (أو ستخدام العدادات) للمساعدة في عمليات الحميع والطبرح المكرة. ولكن مع الاستخدام لم التكرر والتعرير لإنقان الحقائق وحفظها في الداكرة، يعتقد معظم علماء النمس المعرفين أن هذه لحقائق نصبح تلقائية أو الية وتقل المعالجة المعرفية التي تبطله (Sousa. 2005). ومن الواضع أن حيوالي ٥٠/ من الأطف المنالب المنالث الابتدائي عبر دوي الصعوبات في الرياضيات بطورون هذه التلفائية السريعة. وطنقا لمنافذ كره "هاسين برينج" Hasselbring ورملانه بطورون هذه القدرة على المعالجة المعرفية تكون حاصية مستعدة (أي دات بهاية ولها

حدود) ، وإذا تم استحدام القليل من هذه لقدرة في أوحه المسألة المتعلقة بالحقائق الرياضية ، فسوف تتوفر المريد منه للأوحه الأحرى من حل المسألة. وخلاصة القول ، أن الحقائل الرياضية عجب أن تستحوذ على درحة معينة من المطاقة العقلية (الذهنية) حلال المراحل الدراسية لمبكر ، حتى تصبح تلقائية بسب فيها بعد ولكن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يتأخرون في تطوير اللمائية مقاربة بالأطفال الآحرين (Bender, 2005).

وعندما بنعلم الطفل الحقائق الرياصية أو أي مادة بتم حفظها في الداكرة، فإن القدرة على الاحتماط هذه المده نتوقف على عدة عوامل من بينها تكرار الاستحدام، والتعقيد، وتو فر التطبق و المهارسة لهيات أو تقنيات الذاكرة، وكها باقشنا من قبل، فإن الأطفال دوي صعوبات التعلم لا بمكنهم إيشاء طرق معالة لتذكر المحتوى حتى عد علمهم بأن عليهم تدكر هذا المحتوى لاحقاً ولديك فإن معظم البحوث التي تناولت مهارات الذاكرة لدى الطلاب دوي صعوبات المعتم ربها تكون قد ركرت على كيف تدرس احقائق الرياضية لحؤلاء لعلاب، وبعطي منافدة لإيضاحية (٧-٣) عدة أمثلة على أبواع استراتبجيات لذاكرة التي يمكن استحدامه لإتقال الحقائق الرياضية (Bender, 2005; Sousa, 2005).

النَّافَلَةُ الإيضَاحِيةُ (٣.٧) إرشَّادَاتَ تَعْلِيمِيةُ: اسْتَرَاتَيْجِياتُ الذَّاكِرَةُ لَحَقَائَقُ الشَرِبِ-

Teaching TIPS: Memory strategies for multiplication facts

عادة ما يعتبر تدكر حقائق الضرب أو الحقائق الرياضية الأخوى أمراً أساساً لأعلب الطلاب. ومن المؤكد أن هذه لمحموعة من الحفائق التي تم حفظها في الذاكره بيسر أدء مهارات الرياضيات العنبا وتشمل الصرب المتقدم، والقسمة، والكسور، والعمليات العشرية ويمكن أن تساعد الاستراتيجيات التالية في تذكر حقائق الضرب:

- احعن الطالب يكتب حدور الصرب × ٣ رأسيا وألفت نظره أن كل رقم يريد ٣ عن الرقم لسابق له في الحدول. وبدلك تتصمن الاستراتيجية جمع لرقم ٣ على الإحالة السابقة للحصول على الإحالة الحالية.
- استخدم الأقلام كعدادات ورتبها في مجموعات. ثم وضح بلطالت أن عدد الأقلام في
 كن المحموعات = حاصل صرب عدد المحموعات × عدد الأقلام في كل مجموعة.
- ٣. احعل الطالب يغني جداول الضرب انصعة منه يجفظ معظم الأشخاص الحروف الأبحدية بالعناء.
- طور ألعاما للتهارين والتصبيقات كي يستحدمها التلميذ. واستعن بالآماء والأمهات واطلب منهم دوام المراجعة على حداول الصرب مناء كل يوم مع الطفل

وهناك عدد من الباحثين قاموا ببطوير استراتيجيات إضافية لندريس مفاهيم وحقائق المدريس مفاهيم وحقائق (Bender, 2005, Hasselbring et al. 1987; Kroeger & Kouche. الرياضيات الأسسية 2006; Sousa, 2006, Lembke & Foegen, 2006) ومن الممكن إجراء محتبف التعديلات على هذه الاستراتيجيات، فأنت -كمعلم- تحتاج إلى أد بكون مبدعا لتبيي احتياجات الطلاب دوي صعوبات لتعدم في الرياضيات. وتقدم النافذة الإيضاحية (٤٠٧) عدة استراتيجيات لتمية انتفائية.

النافذة الإيضاحية (٤٠٧)

إرشادات تعليمية استراتيجيات للتلقائية في الحقائق الرياضية ·

Teaching TIPS: Strategies for automaticity in math facts

- ا احعل الطلاب يندربون على استخدام البطاقات المصيتة مع أحد المدربين.
 - ١ احمل الطلاب يستمعون إن الحقائق الرياضية على شريط مسحل
- ٣ درس استراتيحيات الكتل وفيها يتعلم الطلاب الحقائق ككتلة واحدة أو كمحموعة واحدة (على سبير المثال، ٣ + ٤ هي نفسها ٢ + ٥ حيث أحدثا ١ من الوقم الأول وأصفاه إلى الرقم الثاني).
- على طريقة "لحلة الرياصيات" على مستويات محتلفة للطلاب اللطيئين في تعلم الحقائق لرياضية ويمكن تشفير اللطاقات المضيئة طلقا لمستوى الصعوبة في عدة محموعات محتلفة
- ٥. احر منافسة شهرية على "ساحة الحقائق للتمير" ويمكن للمدير مباشرة المنافسة وإعلان الحائرة للهائر يومد.
 - عور بغمه واستحدم الموسيقي لحعل التكرار مثمراً
- ٧. وحه غارين اسرعة للطلاب بحيث ينافسون عفارت الساعة وكافئهم على تلفائيتهم وسرعتهم فعلى الطالب حن فسألة عن الحقائق الرياضية في خلال ثانيتين حتى يتم الحكم على الإجابة بأنها بنقائية. ويراعى أيضاً عدم استخدام طريقة ملحوظة للعد (مثر العد على الأصابم)
- ٨ اعط الطلاب عطافات للإحابه واحمل الطائب يستحيب للنطاقات المصيئة باستحراج البطاقة التي تحتوي عنى الإجابة الصحيحة وكافيء طلابك بالشكل الملائم

وحدير بالدكر أن الربط Linking هو إحدى الاستراتيحيات التي يمكن من خلالها ربط مسألة بمسألة أخرى لنعلم الحقائق الرياضية الأساسية (Garnett, 1992). فعلى سبيل المثال، لمساعدة الطفل على حساب حاصل حمع ٥ + ٦ يمكن تدريبه على الربط بن هذه المسألة ومسألة أخرى مألوفة باننسه له مثل ٥ + ٥ والحساب من منعلقها. ويرى "جارتيت" Garnett أخرى مألوفة باننسه له مثل ٥ + ٥ والحساب من منعلقها. ويرى "جارتيت" المفائق أن مثل هذه الاستراتيجيات يمكن أن نساعد الطفل في أن يصبح أكثر وعياً بالحقائق الرياضية وتيسر عملية الحفظ والاسترجاع

وإحدى الاسترابيجيات الفعائمة لحقائس الصرب هي استراتيجية حساب البصرب بمصاعف الرقم، والتي يشرحه كل من "مكيتاير وتيست، وكوك، وبياتي". McIntyre, Test. "مصاعف الرقم، والتي يشرحه كل من "مكيتاير وتيست، وكوك، وبياتي". Cooke and Beattie على الأرقام على الأصابع التي سنفت مناقشتها في حقائق الجمع، فيتعلم الطالب حساب حاصل الصرب عن طرير حساب مصاعفات الرقم عدد معين من المرات طبقا للمسألة فيبدأ لطالب بنعلم مصاعفات الأرقام ٣، ٤، ٥، ٢ ومنا إلى ذلك. ثم تعدد صياغة مسألة حاصل ضرب ٣ × ٤ لنصبح حساب مضاعفات الرقم ٤ ثلاث مرات. وكالت لنصبح حساب مضاعفات الرقم ١ ثلاث مرات. وكالت هده الاسترابيجية مستحدم بفعالية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، (McIntyre et al.)

رمن باحية أحرى، أشار "جارئيت" Garnett) إن أن التقييم غير الرسمي يجب أن يستخدمها يشتمل على كل من قياس وتقييم المهارات والاساه إلى الاستراتيجيات المحددة الي يستخدمها الأطفال والسباب في حل المسائل. فعلى سيل المثال، إذا اكتشف المعلم استمرارية الطفل في الاعتباد على الاستراتيجيات المدائلة للجمع من العد على الأصابع وأن العمل لا سمكنه الأداء بشكل تلقائي في مسائل الحقائق الأسامية للرياصيات، حينتذ بجب إعطاء لمزيد من الاهتبام هذا الطفيل وتدريبه على الاستراتيجيات الأكثر تعقيدا كها أشار "حاربيت" (1997) المعنى أن يتعرف المعلمون على الاستراتيجيات الأكثر تعقيدا أن بتعرف المعلمون على الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال في حل المستل وبالإصافة إلى ذلك، فإن الملاحظة الدقيقة يمكن أن تتمر عن الاستبصار في الاستراتيجيات التي يستخدمها الطفن. ولذلك يجب أن بحاول المعمون تدريب الأطفال على استخدام الاستراتيجيات الأكثر تعقيدا والأكثر نضحاً في حميع مسائل تدريب المقائق الرياصية.

قيمة المكان والعمليات الرياضية متعندة الخطوات:

Place value and multistep operations

محرد تعلم الحقائق الرياضية حتى مستوى معقول من التلقائية، فإن معظم معايير الرياضيات تضع مهارات القيمة والعلميات متعددة الحصوات في الحطوة التائية. وتصمن العمليات متعددة الحطوات Multistep Operations تفيد العملية نفسها عدة مرات لحل المسألة. همثلا مفهوم إعاده التحميع في مسألة الجمع يتطلب فهمه في أحيان كثيرة أن يؤدي الطالب العديد من تمارين الحمع، ويتطلب هذا النوع من المسائل أيضا فهم معين لقيمة المكان، ويجب على الطلاب فهم أن الرقم في خانة العشرات يمثل في الحقيقة مجموعات الأرقام من حانة الأحاد، وعادة ما يبدأ التعليم مجعل الطفل بكتب الرقم الذي سيعاد مجميعه فوق الخانة الملائمة قس الانتقال إلى الحطوة لتائية

ويمكنك كمعدم أن بلاحظ المهارات المعقدة الصرورية في هذا المثال. أولاً، بجب أن يعهم الطالب معهوم قمة المكان. ثاباً، بجب تطوير حطة استراتيجية التعلم بحيث تشير إلى تسلسل الخطوات التي سنتبع لإتمام لحمع. وطبقاً لما دكره "بيلجرنيو وحولدماب" Pellegrino المسلسل الخطوات التي سنتبع لإتمام لحمع. وطبقاً لما دكره "بيلجرنيو وحولدماب" and Goldman (١٩٨٧)، قد لا يمنلك الطلاب دوو صعوبات التعلم الذاكرة والمهارات المعرفية الخر هذه النوعية من المسائل متعددة الخطوات، فهذه النوعية من المسائل تتصمل عمليات عديده وحطوات تسلسلية يتطلب كلاهما تخطيطا معرفيا. خلاصة القول أن تتصمل عمليات عديده ولكل توجد الأهداف التي نتضمل مثل هذه العمليات متعددة المهارات مكرا حلال المرحلة الابتدائية (لاسيها في الصعين الثاني والثالث الابتدائيين بوحه عام).

من ماحية أحرى هذاك القليل من المعلومات المتوفرة عن قدرات الطلاب دوي صعوبات المتعلم في هذه المجالات. ولكن يذكر العديد من الناحين أن الطلاب دوي صعوبات التعلم في الرياصيات بحتاجون إلى المزيد من الأمثلة المحسوسة على نحو أكبر & Gender. 2005; Geller الرياصيات بحل مسيل المثال، أوضى "بيندر" Bender (٢٠٠٥) باستخدام أحد المداحل التعبيمية في الرياصيات وهو مدحل (المموس شبه الملموس ملحرد) (Concrete . (CSA) (ممالك عندا المدخل، عند المدخل، المسائل الرياضية مشكل أطول مع الطلاب دوي الصعوبات. ففي هذا المدخل، يتم تقديم المسائل الرياضية مشكل ملموس (أي باستخدام العدادات أو الأشياء التي يمكن عندها على البيد) وذلك مع الطلاب منخفضي الأداء أو الطلاب في المراحل الدراسية المبكرة.

وبتم توطيف إحراءات التدريس شبه الملموسة (أي استخدام لدرحات المسحلة بدلا من العدادات الحقيقية) ودلك مع المتعلمين الأكثر مهارة قليلاً. وينتقل الطلاب إلى نعلم مسائل الرياضيات المجردة فقط بعد تحقيق الكفاءة في العملات الرياضية. وفي حن تركز أعلم مناهج الرياضيات على هذا النوع من التعليم (الملموس – شبه الملموس – المجرد) من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الانتدائي، يتوصي "يندرا Bender (٢٠٠٥) باستمرار دلك المدحل التعليمي في المراحل الدراسية المنتقدمة وسالأخص في المرحلة الإعدادية لعطلاب دوي الصعوبات في الرياضيات

ومن باحية أحرى، أوصى كيل من "جيلر وسيميث" Geller and Smith (٢٠٠٢) باستحدام الصورة العملية للمساعدة في حل مسائل الرياضيات متعددة الحطوات. وهذا المعهوم الدي تقدمه النافذة الإينضاحية (٧٥٠) يشانه أو يهاش نماماً إستراتيجية التصور البصري نعهم قطعة انقراءة الى سبقت مناقشها في القصل السادس

و لحدير بالذكر أن تعليم الرياضيات في المسائل متعددة لحطوات هو أحد المحالات القليلة التي اسطاع فيها التعليم التعليم التعليدي أن يواري مداخل استرات جبات التعلم المطورة حدثا. ومد أربعة عقود مضت كان معدمو المرحلة الابتدائية يشرحون خطواب حل المسائل على السورة بنفس الطريقة التي بوصي بها البحوث والدراسات السبقة في يوما هذا والتي تتناول استرات بحبات التعلم. ومن الواصح أنك كمعلم بالطلاب دوي صعوبات التعلم محتاج إلى استخدام هذه الاسترات بجيات أيضاً عبى سبيل المثال يشيء الكثير من المعلمين مخططا بالحطوات المطلوبة لحل مسألة جمع الأرقام ائتنائية مع إعاده انتجميع في مكبد حابة العشرات ورك هذه الحطوات في لوحة على الحافظ براها الطلاب طوال العام الدراسي. وفي كل مرة يقوم فيها الطالب بحل مسألة فإنه بطيب منه تتبع الخطوات في صمب أثناء الحل

الممليات الرياشية المقدة: Complex operations

إن مسائل الرياصيات التي تنصمن عمليات معقدة Complex Operations هي مسائل تشميل على انعديد من العمليات المختلفة مقاربة بالمسائل التي تنصمن عملية واحدة فقط يتم تكرارها هي نفسها عده مرات على سبيل المثال، فإن مسألة ضرب الرقم الشائي تتضمن معرفة كل من حقائق الصرب وفهم مفهوم إعادة التجميع وقهم قلمه المكان ومعرفة الحمع. ونظراً إلى أن المسألة تتطلب كلاً من الجمع والمضرب، فإن هذا النوع من المسائل يكون أكثر تعقيدا من مسألة الحمع التي سنقت منافشتها. وأخيراً فإن سرعة الطالب في إتمام هذه العمليات المتعددة أمر لا يمكن إغفاله

ونحن نعرف الآن، أن الطلاب دوي صعوبات التعلم يطهرون مشكلات في الحسابات لمعقدة (1999 Bryant & Dix, 1999). وكليا راد تعميد المسائل الحسابية زاد تعطل أداء هؤلاء للطلاب نظرا لأوحه القصور في الداكرة واستراتيجيات انتعلم المحدودة وأنت كمعدم للطلاب دوي صعوبات التعلم يجب عليك استحدام الاستراتيجيات المطورة في الدراسات لمسابقة المعية تندريس الرياضيات في المرحلة الائتدائية والاطلاع على البحوث والدراسات لحديده التي تناول محتلف الفنيات والتقنيات التعليمية

(4.6) النافذة الإيضاحية (4.6) التافذة الإيضاحية (4.6) ارشادات تعليمية . استخدام الصور العقلية في الرياضيات:

Teaching TIPS: Use of mental images in math

يقرح كل من "جيلر وسميت" Geller and Smith (٢٠٠٢) استحدام المعلمين للصور لتمثيل حل المسائل الرياصية وبرعم أن ععلمين في رياص الأطفال والصف الأول الانتدائي كثيرا ما يستحدمون الأشباء للموسة أو الصور لتمثيل الحقائق الرياصية، فإنه يحب الاستمراد في استحدام عده المثيرات المعموسة حتى في الصفوف الانتدائية المتقدمة للأطفال دوي صعوبات التعدم

فكر في مسألة الرياصيات النالية. يمكن تمثيل هذه المسألة باستحدام العدادات كها هو موضح وفي الشكل الثاني، لاحظ كيف يتم التعرف على لمحموعة حول العدادات لإيضاح مهوم قيمة المكان (أي ١٠ أشياء صعره بعادل شيئا واحداً كبراً).

المسائل الرياضية الكلامية: Word Problems

طوال السوات العديدة الماضية، قام عدد كبر من الماحثين بدراسة الأداء في المسائل الكلامية لدى الطلاب ذري صعوبات التعلم Bryant & Dix, 1999; Desoete, Roeyers & Perron-Jones, 2002, Xin, Jitendra, Deatline & Buysse, 2001, Jitendra, DiPipi & Perron-Jones, 2002, Xin, Jitendra, Deatline . فلطللا Buchman, Hickman & Post, 2002) كانت الدراسات التي تدولت استخدام اللغه لدى هؤ لاء الطلاب هي أساس البحث، وتنضمن المسائل الكلامية استخدام اللغة في حل المسائل الرياضية.

ولقد أوضحت البراهين والأدلة البحثية حتى بوسا هذا أن الطلاب ذري صعوبات التعلم بعانون من قصور في مهارات حل المسائل الكلامية & Bryant & Dix. 1999; Miles الكلامية ولمد ربطت العديد من الدراسات هذا القصور بمشكلات القراءة التي يعاني منها هؤلاء الطلاب. فقد يكون تركيب الحمل في المسألة الكلامية صعب الفهم على بعض الطلاب دوي صعوبات لتعلم بصورة حاصة، وإذا لم يستعلع الطالب قراءة المسألة الكلامية بصورة صحيحة أو فهم لعتها فونه لن يتمكن من حن هذه المسألة بتجاح.

كما مجدر الإشارة إلى أن الباحثين يوصون باستخدام الكثير من الاسرابيجيات التعليمية (Maccim et al., 1999; Xin et al., 2002; Jitendra, 2002, Jitendra et al., 2002)، ويوصي معظمهم بنوع من التدريب المعرفي أو تدخل استراتيحيات التعلم. فمثلاً إحدى الطوق لتي بمكن به تبسير حل المسئل الكلامية هي التعرف على الكلمات الإيانية cue words لي تدل بوحه عام على عمنية حساسة معننة (أخذ جون ٦ من اللعب - وهنا كلمة "أحد" ندل على لطرح). ويعد التدريب على البحث عن هذه الكلمات الإيائية أحد التدخلات الفعاله لبعض لأطفال دوي صعوبات التعلم. ويزودنا "بيندر" Bender (٢٠٠٥) بقائمة بالكلمات الإيائية التي بدل على عمليات حسابية بعيبها"

احمع معا، إضافة، كم عدد، ضع معاً، ضُم، ككل. الطرح أخد، استبعد، ترك، أعطى لفلان.

المضرب المسائل التي نتحدث عن شيء واحد وتطلب الإجمالي.

لقسمة المسائل التي نتحدث عن عدة أشياء وتعلب شيئا واحداً.

من ناحية أخرى،استعرض "ماكييني" Maccini وزملاؤه (١٩٩٩) العديد من الدراسات عن الأساليب والتقيات النعليمية في الحبر من الطلاب دوي صعومات التعلم. كما تشير غنلف المفالات لتى كتبت في هذا الصدد إلى أن التدخلات الناجحة هي تلك التي تتضمن التدريب على المعرفة المحددة المرتبطة بالمسألة بحاسب العهم العام لمداحل حل المسائل واسترابيجيات تعطيم الدات (أي فحص الدات أو مراجعة الدات). وتصمنت العديد من الدراسات محتنف التلميحات البصرية (مثل البطاقات الإيهائية التي تساعد الطلاب في التعرف على الحطوات الصحيحة) وترتب حقوات الحل فمثلا اقترح "يهريند" Behrend (٢٠٠٣) طريقة يمكن بالمدرب الطلاب على صور المسألة، كها أوصى سلسلة من الأسئنة الموجهة معرفياً تلك التي يمكس أد يطرحها المعلم على طلائه كي يساعدهم في تصور وتحيل الخطوات في المسألة والتي يمكس أد يطرحها المعلم على طلائه كي يساعدهم في تصور وتحيل الخطوات في المسألة والتي تصور محتلف الخطوات في المسألة ونساعد المعلم أيضا في فهم انتصير المعرفي للمسألة من قبل تصور محتلف الخطوات في المسألة ونساعد المعلم أيضا في فهم انتصير المعرفي للمسألة من قبل الطالب، ويمكن استحدام هذا السوع من تدريب الاستراتيجية في نيسير تدريس المسائل الكلامة.

وعلى حين اقترح الباحثول العديد من المداخل التعليمية المتوعة للطلاب دوي صعوبات التعلم في عال المسائل الكلامية (Babbitt & Miller, 1996; Miles & Forcht)، يبدو أن ثمة تركيراً مترايداً على المتطور التعليمي المعرفي أو ما وراء المعرفي في مجال الرياضيات، والدي يمثله على محو واصح دلك الكم الهائل من مداحل استراتيجيات التعلم. وتقدم النافذة الإيضاحية (٧-٧) عدداً من التوصيات التعليمية الشائعة في العديد من مده المصادر (٧-٧) عدداً من التوصيات التعليمية الشائعة في العديد من مده المصادر (٧-٧) عدداً من التوصيات التعليمية الشائعة في العديد من مده المصادر (٩-٧)

مقل تعليم الرياضيات في المواقف الواقعية:

Anchoring math instruction in real-word situations

على عكس القراءة كمهارة تستخدم في نطاق واسع من المواد الدراسية، كان هناك نوع من المواد الدراسية، كان هناك نوع من الفصل بين تعليم الرياصيات والمواد لأخرى على مر التاريخ. فالقراءة مهارة صرورية في الدراسات الاحتياعية والعلوم وفنون للعة، ولكن مهارات لرياصيات لا تستخدم نموذجيا في بافي المواد الدراسية الأخرى.

كما أوصى المديد من الماحثين والمهارسين مؤجرا بربط بعليم الرياصيات بالسياقات الواقعية للطلاب ذوي صعوبات المعلم، وقد تشمل هذه السياقات المواد الدراسية الأخرى أو حتى تطبيقات الرياضيات في سيباريوهات واقعية تقدم صطريق العبديو . Bender, 2005; Bottge)

.Heinrichs, Chan & Serlin, 2001; Cawley & Foley, 2002, Geller & Smith, 2002) وطنف للدراسات السابقة وأدبيات المحث المعبة بالتعليم الحديث المتنف منع وطائف الدمناع (Sousa, 2006)، فإن هذا الأسلوب يميل إلى تدعيم وتقوية داكرة الطلاب دوي صعوبات التعلم وريادة مستويات تحصيلهم في الرباصيات نظرا بزيادة استعدادهم لاستبعاب الحاجة إلى رتقان مهارات الرياضيات وتكرار محارستهم هذه المهارات في سياقات متباينة

الفافذة الإيضاحية (٦٠٧)

حوار تصوري موجه معرفياً: Cognitively guided visualization dialogue

المسألة

لدى "جيك" ٥ علب من الحلوى بكل علمة ٤ قطع حلوى كم عدد قطع الحدوى لدى جسكا؟

الحوار:

الملمة أخرق باريمون كيف حصلت عن الإجابة ٩

ريمون لم أكن و ثقا من الحل ولدلك همعت ٥ + ٤

المعلمة: هل هذه الإحانة تدل على عدد فطع الحلوى كلها؟ حاول مرة أخرى

ريمون حساسوف أحس التحمين

المعلمة: هاك ٥ علب من الحلوى. فكر جيدا في عدد الحلوى في كل علبة

رىموں ھئاك ۽ فطع حلوي في كل علية

المعدمة · أحسنت هذا صحيح، تخيل أن معث ٥ علب وتستطيع أن ترى كم قطعة حلوى في كل عبة كم عدد القطع في كل علمة ٩

ريمون. هناك ٤ فطع في كل علية إذن لدينا المريد (يمكن للعالب استحدام العددات أو حتى رسم بعص الصور في هذه النقطة)

المعلمة لماذا لا تحاول أن ترسم دائرة لكل علمة حلوى وتضع في كل علبة ٤ قطع

ريمود: استطيع أن أتحيلها في ذهني

المعلمة عطيم. تحيلها واحسب العدد الكلي لقطع لحلوى

ريموذ: هناك ٢٠ قطعة حنوي وهداشيء رائع

المعلمة عطيم. إجابتك صحيحة عماماً. لدينا ٢٠ فطعة حلوى

النافذة الإيضاحية (٧.٧)

إرشادات تعليمية - تدريس السائل الكلامية -

Teaching TIPS: Teaching word problems

- ا. ساعد الطالب في "التخطيط" لكيمية حن المسألة استحدم منظها متقدما يركر على كل من لعة المسألة والعمليات الحسابية المطلوبة.
- اوصح حلول لمسألة للطالب بشكل متكرر وقبل إعطاء الواحب المنزلي، قم بحل
 المسألة الأولى من الواحب في العصل حتى وإن كنت قد أتممت الشرح الأساسي بالفعل.
- ٣٠ حعل الطفل يعر لعظياً عن خطوات الحن. عدمه كيف يعطي لنفسه تعليهات لعظية نصوت مسموع
- ٤. درب لعالب على التركير على الكلمات التلميحية احعل الطالب بصع دائرة حول هده الكلمات بالقلم الرصاص في المسألة
- ماعد الطالب في التركيز على الأوحه المهمة للمسألة ركز أولاً على ما يعرفه الطالب ثم ما يحتر إلى معرفته بالتحديد. احمله يدون حملة رياضية ساعده في حل المسألة.
- استحدم أدوات وأشياء قدر الإمكان لتوصيح الأوحه المحددة للمسألة. فقد بساعد ذبك الطالب على تصور المسألة عقليا.
- ٧. ركر على الحاحة للنحقق من حركل مسألة واجعل الطالب يفكر هر إحانته تصلح فعلاً لحل المسألة أم لا.

وجدير بالدكر أن أحد الفاهيم الباشئة في منهج الرياصيات تتصمن أن ينى التعليم على سياق التعليقات الفعلية للمعرفة المتعلمة. ويُشار إلى دلك بالتعليم المصقل anchored سياق التعليم المصقل المعترفة المتعليم يتم فيه استحدام الفيديو الذي يعرص مواقف حقيقية في المتعلم) بطرا لسرعة إتقال لمعرفة المصقلة في سياق تطبيقي محدد , Bottge et al., 2001; Xin, ويقدم "بوتج" Bottge وزملاؤه (٢٠٠١) مثالا عبى التعليم المصقل بالاستعابة بأربعة عشرة مراهقاً من دوي الصعوبات في الرياضيات (٨ منهم مصنعون في فئة صعوبات البعلم). وفي هذه الدراسة، كان استحدام الأمثلة المسجلة بالفيديو لصقل تعلم مسائل الرياضيات الكلامية قد ساعد الطلاب دوي صعوبات التعلم في بعيم هذه المهرات في

حس المسائل وأشارت النتائج إلى أن الطلاب في فصل الرياضيات العلاجي كان أداؤهم مماثلا الأداء محموعه مقارضة من الطلاب عير دوي الصعوبات في حصص التحصير بلجير (مقدمة إلى الحير) في مهارات حل المسائل باستحدام الأمثلة المسحلة بالفيديو.

و في مثال آخر لربط الرباضيات بالمواقف الحياتية (الحقيقية في عالم الواقع)، يقترح كل من أكاولي وفولي" Cawley and Foey (٢٠٠٢) تصعيم منهج الرياضيات بأوحه متناينة من منهج العلوم، وأن يزودا بأمثلة مُنوعة قائمة عنى الأنشطة لطلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية دوي الصعوبات العلم في المصف الثالث الابتدائي وحتى المصف الخامس الابتدائي، يقترح "كاولي وفولي" تطوير المسائل الكلامية في رياضيات المرحلة الابتدائية بحيث تعبر عن مفاهيم العلوم. وفيها يلي أحد الأمثلة:

يمكن معرفة قدر الشعل المبذول بحساب القوة مضروبة في المسافة

ش = ق ف

(حيث تشير "ش" إلى قدر الشعل، و"ق" إلى القوة ، و"ف" تشير إلى المسافة) فإذا استخدمت "تيامارا" ٣ نقاط من القوة في تحريث صندوق مسافة ٤ أقدام ما هو قدر الشغل الذي بذبته؟

على عملية حساسة سبطة لحساب قدر الشعل المبذول. وهناك أنواع أخرى من المسائل الكلامية القائمة على عملية حساسة سبطة لحساب قدر الشعل المبذول. وهناك أنواع أخرى من المسائل الي تفيد بصورة حاصة في مبهج العلوم والتي يمكن أن تحتوي على السب أو القياسات. ويمكن للمعلم المبدع أيضاً أن يفكر في طرق لربط تعليم الرياصيات بهادة العلوم الاجتماعة (أي حساب سبة التعداد السكاني في إحدى القارات) ومن خلال ضم مجالات المناهج الأخرى في تعييم الرياصيات، يستطيع الطلاب ذوو صعوبات التعلم الاحتفاظ بمهمة التعلم في الذاكرة بقوة في كل مادة دراسية وتدعيم الرياصيات في المناهج الدراسية الأخرى.

التقييم القائم على المنهج في مجال الرياضيات

Curriculum-based assessment in mathematics

حلال العقد الماضي وتحديدً فى تسعينيات المول العشرين الماضى، كان هناك فحص متكور لمهارسات القباس والتقييم في الرياصيات لحميع الطلاب ومن بينهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Bryant, 1999; Grobecker, 1999). وفي محال الرياضيات بالتحديد، طالب الكثير من الباحثين بإحراء التقييم القائم عن المنهج Burgess & Lawson, 1999.

وكما أوصحا في العصل الخامس من هذا الكتاب، يتضمن التقييم لقائم على المنهج تقييهات متكررة نجرى بومياً في أحيان عديدة على أنواع المشكلات المحددة التي درسها الطلاب في هذا المهج (King-Sears, Burgess & Lawson, 1999). وعلى المستوى السمودجي، لا يوجد مرق كبر مين التعليم والتقييم، حيث أن التقييم في حد دانه يتصمن تحليلا مباشرا واستجابة لأداء الطالب في عموعة معبنة من المهارات. وعلى حين يكون التقييم القائم على المهج مدحلا فيا وعملنا في العديد من لمواد الدراسية، فإنه أيصاً بكون فعالاً مصوره حاصة في مادة الرياضيات مطرا مطبيعتها التراكمية فعلى سبين المثال، فإن دراسة جمع الأرقام الثنائية باستخدام طريقة إعادة التحميع تأتي دائماً بعد دراسة جمع هذه الأرقام دون استخدام طريقة إعادة التحميع. وترجم أهمه انتصم العائم على المنهج في مادة الرياضيات إلى هذا المستوى من البناء والتركيب لمتوفر في هذه المادة.

ويعد التقبيم القائم على المهج متأصلاً بنبات أى له حذوره الفرية في المنظور السلوكي وكثيرا ما يكون هناك رد فعل سلبي للأوجه "الاحتزالية reductionistic " للمكر السلوكي ومن ثم التقسم انقائم على المنهج الذي يعد امتدادا لهذا المكر. وبالتحديد يرى مؤيدو المنظور البنائي (راجع المصل الأول من هذا الكناب) أن تعيم وتقييم مهارات الرياضيات المنفصلة الذي يتم بشكل عشوائي ونظريقة معرولة نسبيا في أغلب الحجرات الدراسية وأنه يقنص عملية التعلم، حيث توحد أمشطة الرياضيات مفصلة عن بعصها البعض ولا يتم تطبيق مدخل حل المشكلات نظبيقا بمودجا في تعليم الحقائق و/ أو العمليات الرياضية (Grobecker, 1999). المكلات نظبيقا بمودجا في تعليم الحقائق و/ أو العمليات الرياضية مرنبة تسلسلياً. وبرعم سركر عمرسات التقييم لقائم على المنهج على حقائق و/ أو مسائل معينة مرنبة تسلسلياً. وبرعم هذا لحرص، فإمك كمارس في هذا المحان قد تتوقع أن ترى تركيرا متزابدا على التقييم القائم على المنهج في الرياضيات مع الكثير من الطلات ذوي صعوبات التعلم لسبيع على الأقل. أولاً، أن التقييم لقائم عبى المهج كسب احترام المهارسية تعليمية وتقييمية فعالة. ثانياً، أن هذا التقييم كان حرءا لا يتحرأ من نطاق واسع من برامج تعليم الرياضيات المائمة على هذا التقييم كان حرءا لا يتحرأ من نطاق واسع من برامج تعليم الرياضيات المائمة على الخاسوت واموجوده حالياً في السوق التجاري

الأل في مجال الرياضيات Prognosis in mathematics

إن لمآل في تحصيل الرياضيات لذى الطلاب دوي صعوبات التعلم بعد إتمام الدراسة بوجه عام ليس مشراً فهو لا يبعث عن التعاول (Cawley et a , 2001) وعن لرعم من أن هناك استفاءات عديدة، فإد نتائج البحوث والدراسات أوضحت أن العديد من هؤلاء الأطهال يكون أداؤهم أعل بكثير من أترانهم (Cawley et al , 2001). وهذا يبل على الحاحة بوجه عام إلى الانتباء للرياضيات كمحال للمهارات الأساسية، وأنت كمعلم سوف يطلب منك نخاطة هدا المجال لذى الكثير من الطلاب دوى صعوبات التعلم

ملغس الفصل: Summary

قدم هذا الفصل العديد من الراهين والأده البحثة المتعلقة بمهارات الرياضيات بدى الطلاب دوي صعوبات الستعلم. ويسرغم دراسة الباحثين للقراءة وفنون اللعة على مدار فترة زمسية المسدب لعقود عديدة، فإنه لا توجد معلومات كافية حالبا عن مهرات الرياضيات لدى هؤلاء الطلاب، وتتصمن مهارات الرياضيات المكرة والعمليات لحسابية المعقدة والعلاقة بين الصدرة المعرضة والتحصيل في الرياضيات. ولكن هناك على أية حان مهارات أحرى مثل لحقائق الرياضية والمسائل الكلامية بدأ الباحثود في تقديم مقررحات تعليمية مهيدة مشاهها.

وأنب كمعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم سوف يتوقع منك تعليم لعديد من الطلاب في العديد من مهارات الرياضيات دات الأهمية في المرحلة الابتدائية. وبوحه عام، فإن أفضل التوصيات تتمثل في استخدام المقترحات من مقررات تعليم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وتعديل هذه الاستراتيجيات واستخدامها في المصل وبالإضافة إلى دلك، هناك اتفاق عام على السنحدام تدريب استراتيجيات التعلم والتعليم المصفى في كل من تعليم الحقائق الرياضية وحل المسائل الكلامية. وسوف يتوفر المريد من المعلومات عن تعليم الرياضيات توجه عام في المستقبل لقريب، ومن المهم حالسة للمعلم الاطلاع على الدراسات السابقة المتاحة في أدبيات تدريس الرياضيات عن الاستراتيجيات التعليمية في هذا المحال المهم.

وسوف تساعدك المعاط التالبة في در اسة هذا العصل.

١- بالرغم من عدم توفر الكثير من المعلومات عن خصائص البعلم لدى الأطفال ذوي صحوبات التعلم في الرياضيات بقدر توفرها في المحالات الأحرى مثل الفراءة وهنون المعم، فإسا بعدم أن معطم الطلاب دوي صعوبات لتعلم لا يتصون مبهج الرياضيات بأكمله.

- ٢٠ يحب إجراء التعييم غير الرسمي لمهارات الرباصيات مناء على السياق التسلسلي الدي تدرس به
- ٣ يعاني الكثير من الأطفال ذوي صعوبات البعلم من صعوبة في تدكر الحقائق الرياضية. وقد تطهر مشكلة النعائية بنيحة لمشكلات لذاكرة لديهم والتي سبغت ساقشتها بالتعصيل في العصول السابقة.
- ٤ قد نمش المسائل الكلامية صعوبات حاصة فؤلاء الطلاب بطراً لافتقارهم إلى مهارات القراءة ومهارات الاستنتاج أو التعكير الضرورية خل هذه المسائل وتقترح معظم البحوث والدراسات الحالية عن هذه القصية صرورة تعليم الطلاب دوي صعوبات التعلم استراتبجيات مُوعه لمساعدتهم في إتباع التسلسل الصحيح خطوات حل المسائل الرياضية الكلامية.

أسئلة وأنشطة Questions and activities

- حدد محالاً عاماً في منهج الرياصيات مثل مهارات الحساب المبكرة أو العمليات الحسابية المعقدة، وارصد مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المستحدمة في تدريس هده المحالات للمرحلة الابتدائية. كم عدد الاستراتيجيات التي ممكن تعدملها كي تناسب الأطفال ذري صعوبات التعلم؟ وما هي حصائص مؤلاء الأطفال التي تشكل أساس الوصياب بإجراء البعديلاب؟
- احصل على محموعة من صحائف أعهال انطلاب في مادة الرياضيات من أحد معلمي التربية الحاصة في منطقتك التعليمية أو من إحدى المدارس القريبة. صف أنواع مشكلات الرياضيات التي تشاهدها
- ٣. احمع معلومات من البحوث والدراسات السابقة عن ارتباطات التحصيل في الرياضيات.
 مارياضيات.
 مارياضيات؟
- إ. اجمع قائمة مستفيصة من الاسترائيحيات التعليمية لحن المسائل الكلامية. ويمكنك أن تبدأ مراجع هذا الفصل.
- ٥. ماقش هصية تعييم الرياضيات مع أحد معلمي الأطفال ذوى صعوبات التعلم في إحدى
 المدارس المحلية. ما هو قدر الوقت الذي يستعرقه في تعليم الرياضيات؟ ما هي
 مستويات الصف الدراسي التعريبية لتدريس الرياضيات؟
 - احصل على بسحة من معايير منهج الرياضيات في ولايتك واستعرضها مع الفصل

REFERENCES

- Ackerman, P.T., Anhalt, J.M., & Dykman, R.A. (1986).
 Arithmetic automatization failure in children with attention and reading disorders. Associations and sequeta. Journal of Learning Disabilities, 19 222-232
- Babbitt, B. C., & M.lier, S. P. (1996). Using hypermedia to improve the mathematics problem-solving skil s of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 391-401.
- Beroody, A. J. & Kaefman, L. (1993) The case of Lee Assessing and remedying a numerar writing difficulty Teaching Exceptional Children, 25(2), 14-16.
- Behrend, J. (2003) Learning-disabled students make sense of mathematics. Teaching Exceptional Childien, 9(5), 269-274.
- Bender, W N (2005). Differentiating math instruction. Thousand Oaks, CA. Corwin.
- Bender, W. N. Rosencrans, C., & Crane, M. K. (1999).
 Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities. Assessing the risk.
 Learning Disability Quarterly, 22, 143-156.
- Bottge, B. A., Hennichs, M., Chan, S., & Serlin, R. C. (2001). Anchoring adolescents' understanding of math concepts in rich problem-solving environments. Remedial and Special Education, 22(5), 299-314.
- Bryant, B. R. (1999). The dynamics of assessment. In W. N. Bender (Ed.), Professional tissues in learning disabilities (op. 385-413). Austin, TX. ProEd.
- Bryant, D. P., & Dix, J. (1999). Mathematics interventions for students with learning disabilities. In W. N. Bender (Ed.). Professional issues in learning disabilities (pp. 2.9-239). Austin, TX: ProEd.
- Bullock J. (1989). This is Touch Math. Colorado Springs. Innovative Learning Concepts.
- Cawley, J. F., & Poley, T. E. (2002). Connecting mathand science for all students. Teaching Exceptional Children, 34(4), 14-19.
- Cawley, J., Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S., & Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students. Implications for standards and programming. Exceptional Children, 67(3), 311-330.
- Desocte A., Rocycis, H. & Buysse A. (2001) Metacognition and mathematical problem solving in grade 3 Journal of Learning Disabilities, 34(5), 435-440.
- Fuchs, L. S., & Puchs, D. (1998). General educators instructional adaptation for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 21, 23-33.

- Gamett, K. (1992). Developing fluency with basic number facts. Intervention for students with learning disabilities. Learning Disability Research and Practice, 7, 210–216.
- Garrett, A. J., Mazzosco, M. M. M., & Baker, L. (2006) Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. Learning Disabilities Research and Practice, 21(2), 77-88.
- Geller, C. H., & Smith, K. S. (2002) Improving the teach ing of math. From textbook concepts to real world applications. Paper presented at the annual meeting of the Council for Learning Disabilities (October 1.), Denver, CO.
- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *Journal of Special Education*, 44, 18–28.
- Gersten, R., Chard, D., Baker S. & Lee, D. S. (2002) Instructional approaches for teaching mathematics to students with tearning disabilities. Findings from a synthesis of experimental research. Paper presented at the annual meeting of the Counc. I for Learning Disabilities (October 11), Denver, CO.
- Grobecker, B. (1999). Mathematics reform and learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 22, 43–58.
- Hasselbring, T. S., Goin, L. I., & Bransford, J. D. (1987). Developing automaticity Teaching Exceptional Children, 19(3), 30–33.
- Jitendra A (2002) Teaching students math problem-solving through graphic representations Teaching Exceptional Children, 34(4), 34-39.
- Jitendra, A., DiPipi, C. M., & Perron-Jones, N. (2002). An exploratory study of schema-based word-problem-solving instruction for middle school students with learning disabilistics. An emphasis on conceptual and procedural understanding. *Journal of Special Education*, 36(1), 23–38.
- Jordan, N. C., Levine, S. C. & Hustenlocher, J. (1996). Calculation abillities in young children with different patterns of cognitive functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 53-64.
- King-Scars, M. E. Burgess, M. & Lawson T. L. (1999). Applying curriculum-based assessment in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 30-39.
- Kroeger, S. D., & Kouche, B. (2006). Using peer-assisted learning strategies to increase response to intervention in inclusive much settings. *Teaching Excep*tional Children, 38(5), 6–13.

- Lanford A D & Cary J G (2006) Oradinate requirements for students with disabilities and practice considerations. Remedial and Special Education 21(3), 152–163.
- Lembke, E. & Foegen, A. (2006, April 1-12). Morauming your students earts much performance using curriculum based measurement. Pages presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children. Suir Lake City, UT.
- Maccan, P. & Cragnon, J. C. 2002. Perceptions and application of NCTM standards by special and general education leachers. Exceptional Children, 68(3), 325–344.
- Maccini, P., McNaughton, D. & Ruhl, K. L. 1999. Algebra anstruction for students with tearning disabilities. Implications from a ascarch ressew. Learning Disability Quarterly, 22, 113–126.
- Mastropieri, M. A., Serveges, T. F., & Shiah, S. (1991). Madhematics instruction for learning disabled students. A given of research. Learning Disabilities. Research and Principle 6, 89–98.
- Murtock, L. Fielder, K. & Wash. D. 2001: fluiding the foundation for standards-based instruction for all students. Teaching Exceptional Children. 33(5), 60-67.
- Melstyre S.B., Test, D.W. Cooke N.I. & Beattle J. (1991) Using count-bys to increase multiplication facts fluency. Learning Disability Quarterly, 14, 82-85.
- Miles, D. D. & Forcht, J. P. (1995). Mathematics satalegies for secondary students with learning disabilities or mathematics deficiencies. A cognitive approach. *Intervention in School and Clinic*, 31, 91–96.
- Moats, L. C., & Lvon G. R. (1993) Learning disabilities in the united States. Advances, science, and the future of the field. *Journal of Learnine Disabili*ties, 26, 282–294.
- Pellegrino, J. W. & Goldman, S. K. (1987). Information processing and elementary mathematics. *Journal* of Learning Disabilines, 26, 23-32.
- Riccomini P J (2015) Identification and remediation of systematic error patterns in subtraction decreting Disability Quarterly 28(3), 233-242
- Robinson, C.S., Menchetti, B.M., & Torgesen, J.K. (2002). floward a two-factor heory of one-type of the control of the cont

- mathematics are bilines. Learning Devalution. Research and Procure 17(2), 81–89.
- Rearke B P (2005). Neuropsychology at learning disabilities. Pas. and intofe. Learning Disability Quarterly, 28(2), 111–114.
- Rourke, B.P. (1993) Arithmetic distributes specificand otherwise. A heatopsychological perspective Journal of Learning Disabilities. 26, 214–226.
- Rourke B P Young G C & Leenaars A A (1989) A childhood learning doublelity that preo spokes hose afflicted to adolescent and adult depress or and solicide risk. Journal of Leening Devillan's 22, 169–175.
- Saunders, S. (2006) April 9-2) The argetria acadiness of high school students in South Carolina Implications for middle school matter was here. Paper presented at the Januar meeting of the Council for Exceptional Culdren, Salt Lake City, UT.
- Shaley R. S. & Gross Ison V (1993) Decempinental dyscalculia and medical assessment. *Journal of Learning Disabilities* 26, 134–112.
- Silver C. H. Pennett H.D. Black J.L. Fair G. W. & Ballise R. R. (1999). Subility of arithmetic J. sability subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 52, 08–1.
- Sousa D (2006) How the front tearns (3rd ed) Thousand Oaks CA Corwin
- Sousa D (200) How the special areals train leave Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Van Lint J E H, & Nagl en, J A (1999) Lifect series, of the MASTER program for teaching special chidren multiplication and division. Journal of Learning Disabilities. 42, 98–107.
- Wilson K M & Swanson H L (200) Are mathematics disabilities one to a comman general or a nemain specific working memory fetical. *Journal of Learning Oncounters*, 34(3), 237–248.
- Xrit F. Glaser, C. W. & Rieth, H. 1996). Multimedial reaching: 4 sing unchained obstruction and video technology in vocabulary lessons. Teachart 1 epitomai Children, 29(2), 45–49.
- Xin, Y.P. Jirendea, A. Deathine-Buchman, A. Frokiman, W. & Post, F. (2002). Teach math ward problem volving. Schema is traditional distraction, "aper presented at the atmost meeting of the Council for Learning Disabilities (Occided 11). Denver CO.



الطلبة ذوو صعوبات التعلم في حجرة الدراسة

عناصر الفصل

- مقدمة
- الملوك التكيمي للأطمال ذوي صعوبات التعلم.
 - توجبه المهمة.
 - السلوكيات المضطربة
 - النشاط الزائد.
 - تفاعلات المعلم.
- اخصائص المعرفية للمراهفين دوي صعوبات التعلم.
 - _ القصور المتراكم والتوقف الأكاديمي.
 - _السلوكيات التكيفية.
- الخصائص الاحتماعية والانفعالية في قصول المدرسة الثانوية.
 - الدافعية والصحة الوجدانية.
 - مفهوم الذات.
 - وجهة الضبط.
 - ملخص البحث.
 - الاكتئاب ومحاولات الامتحار والتفكير فيه
 - الحيره لاجتماعية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم.
- ملحص للخصائص التربوية المميزة للمراهقين دوي صعوبات التعلم.
 - المراهقون دوو صعوبات التعدم في المدرسة الثانوية.
 - المروق في التنطيم المدرسي.
 - توريع المنهج
 - لعلاقة بين الطالب والمعدم.

الإعداد الفارق للمعلم.

- التأكمد على تعير المنهج.
- الحد الأدنى لمعايير التخرج.
- بدائل البرنامج النربوي للمراهقين ذوي صعوبات المعلم.
 احتيار البرعة التربوية للمراهقين دوي صعوبات التعدم.
 - مىحص القصر.
 - أسئلة رأنشطة.
 - مراجع العصل.

عندما تكمل هذا القصل سوف يكون بإمكانك:

- ١- ماقشة توجيه المهمة في فصول الدمح في مستوي صفوف المدرسة الابتدائية والثانوية.
- ٢ مناقشة بحوث السلوك المصطرب للأطفال والمراهقين دوى صعوبات التعلم أثناء صفوف المدرسة الانتدئية.
- حرض نتائح النحوث والدراسات المتعلقة بانتفاعلات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعلمين في فصول المدرسة الابتدائية
 - ٤- تعريف السلوك المكيفي وتوصيح الأمعاد الفرعية المكونة له
- ٥- وصف أنهاط التفاعل التدريسي الذي يقوم به المعلمون والطلاب دوي صعوبات النعلم أثباء سبوات المدرسة
- ٦- استعراض بعض التطبيقات الندرسية لبحوث السلوك التكيفي للأطفال ذوي صعوبات التعدم في قصول المدرسة الابتداشة.
- استعراض بعض التوصيات التدريسية التي قد تسى على المحث لمتعلق بالنفاعل بن
 المعلمين والطلاب ذوى صعوبات التعلم

الكنمات المفتاحية

السلوك التكيفي.

توحيه المهمة

السلوك المصطرب.

النشاط الزائد.

تفاعلات المعنم

التماعلات التدريسية.

أوحه القصور لمتراكمة

التوقف لأكاديمي (هصبة البعلم).

الدافعية. تقسيم المنهج إلى عدة محالات. نموذج لتعلم الخاص نمودج علاج المهارات الأماسية. نمودج الدراسة والعمل. نموذج المهارات الوطيعية. نموذج استراتيجيات التعلم. نمودج الاستشارة.

تقديم حدمات الدمح

مقدمة

اعتمات الكثير من السحوث والدراسات المكرة في بجال درسة الطلاب دوي صعوبات المتعمم على لمحتمع المعرف فقط بصورة كليبكية، فالطلاب لدين لديهم مشكلات بدرحة مسديدة تكفى لأحاليتهم إلى لأخصائي البتربوي أو عيادات التغييم (والتي تقع عادة في حرم الحامعة) بكود لديهم درحة قصور أكبر من الطلاب الذين يشخصوا من خلال المدارس لعامة في البوقت الراهن. أيضاً فإن العديد من البحوث التي تصدت مبكرا لمراحعة حصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم تضمنت دراست في الداكرة، و لانباه ، والدكاء ، أو المهارات الاجتماعية من حلال مهام معملية مصطعة أكثر من دراسة هذه لحصائص في بيئتها الطبعية في مهم مدرسية معطية داخل فصول المدرسة العامة ، وهذا قد يطرح عدة تساؤلات نتعلق بدقة أو رنباط بعض هذه المسحوث بفصول المدرسة العامة. فقد تمت في حلال العقود الثلاثة الماضية فقط دراسة الطلاب دوي صعوبات التعلم في الأوضاع التعليمية في المدارس الانتدائية. ويجب عليك كمعلم أن يكون لمديك معرفة بهذه البحوث وتلك الدراسات التي تفحص خصائص عليك كمعلم أن يكون لمديك معرفة بهذه المعامة. (قلك الدراسات التي تفحص خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عصول المدرسة العامة. (Bender,2002)

ويهدف هدا لعصل إلى تقديم معلومات عن السلوكيات المعادية (المعطبة) وكذلك مهاذح تعاصل الطلاب دوي صعوبات التعلم في مستويات المدرسة الابتدائية والثانوية، وسوف تركر المعلسومات المقدمة هما على المبحوث والدراسات المطبقة في قصول الدمح. فبعض الخصائص المعرفية واللموية والوجد نية التي تم عرضها من قبل سوف تناقش مرة أخرى هما، ولكن سوف يكون التركير هذه المره على الحصائص الطاهرة في قصول الدمج بالتعليم العام

وبسهر ف النظر عن مستوي الصف الذي يقوم المعلم بالتدريس فيه، فإن كل معلم للطلاب دوي صحوبات التعلم يحتاج إلى بعض المعلومات المتعلقة بالحصائص التربوية لهؤلاء الطلاب في المدارس الثانوية مثل تفاعلاتهم مع سنه المدرسة الثانوية، وعلى الرعم من أن مشكلات التحصيل وصحوباته لا تبرال منتشرة لمدى الطلاب المراهق ذوي صحوبات التعلم، إلا أنه يتطور أيصاً لدى الكثر من هؤلاء الطلاب مشكلات انفعالية واحتهاعية ثانوية كمحصلة للسوات المستمرة

من الإحساط والفشل المدرسي كما توجد أيضاً بعض الأدلة والبراهين العلمية على ترايد حطر الإصابة بالاكتئاب والتمكير في الانتجار من المراهقين دوي الصعوبات، وتصرف النظر عما يمثله النحاح في سرنامج المدرسة الانتدائية بالنسبة لطفيل معين ، فإذا وصل هذا الطفل إلى مستوى المدرسة الإعدادية أو الثانوية ولديه حرة فشل في المواد المدراسية فسوف تكون الخبرة المدرسية انعامة هذا الطالب غير باجحة وقد تصود إلى ستائح سئة & Bryan, Burstein والمدرسة المدرسية انعامة هذا الطالب غير باجحة وقد تصود إلى ستائح سئة القلامية فسوف تكون الخبرة والمدرسة الفيصل بشكل أسامي على المدرسة الإبتدائية ، ثم يسع دلك الاهمام بطلاب المرحلة الابتدائية ، ثم يسع دلك الاهمام بطلاب المرحلة الثانوية دوى الصعوبات.

السلوك التكيفي للأطفال ذوي صموبات التعلم:

Adaptive behavior of children with learning disabilities

يقصد بالسلوك التكيفي Adaptive Behavior قداره الفرد عبي التكيف مع البيئة، وعلى المرعم من أن أصول هذا المصطلح برجع إلى دراسة سلوك الأور د المعووين عقليه ، إلا أن بعض المبطرين والبحثين أدركوا مند عذة سنوات أن هذا المفهوم ملائم أيضاً لدوى صعوبات التعلم الملطرين والبحثين أدركوا مند عذة سنوات أن هذا المفهوم ملائم أيضاً لدوى صعوبات التعلم (Bender, 1999; Bryan, et al, 2004, Leigh, 1987; McKinney & Feagans, 1983, Mckinney & Weller & Strawser, 1981) وقد رودنا كل من "ماكيسي وفيجانس" & Weller التكيمي والتي تتضمن سلوكيات توجيه المهمة ، وانسلوكيات المصطربة ، وسلوكيات النشاط الزائد ، والتماعل مع المعلمين أر التماعل مع الأقراب، كما قدم "ويلير وستراوسير" & Weller لاوي والتماعل مع المعلمين أر التماعل مع الأقراب، كما قدم "ويلير وستراوسير" وهذه الصعوبات، وأضافا إلى هذه الخصائص النعة الراجمانية المستحدمة في داخل المفصل وهذه الحصائص تم وصفها في صفحات سابقة، ولكن بعض التماصيل عن الكفية التي تطهر بها هذه المشكلات في فصل المدرسة الابتدائية هو المعلوب، فالقصية الرئيسية هي قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع مطالب تسكينهم في فصل المدرسة الابتدائية

كما أن لأنهاط المحتلفة من السلوكيات قد ننتج عن الاستجابات التكيفية غير لملائمة أو عير الملائمة للموقف، فعلى سبيل المثال . عندما لا يعرف الطفل الإجابة الصحيحة عن سؤل وحهه إليه المعلم ، فإن الاستحابة السلوكية عبر الملائمة مثل – الوقوف والجري عبر الحجرة – قد تقلل من احدة للاستحابة للسؤال . ويجب على المعلم أن يلاحظ سبوك " المشاط الزائد" ويوحه

السول إلى طفيل آخر. ويتضع من هذا المثال أن السلوكيات عير المناسبة قد يتم مكييفها إلى حد منا من وجهلة نظير الطفيل ، حتى ولو لم بلق استحسال من قبل المعلم ، وفي هذه الحالة يساعد السلوك عبر الماسب الطفل عبي تجنب الإجابة عن السؤال بطريقة غير صحيحة.

ولقد المتم عدد كمر من المحوث والدراسات التي تناولت الأطفال دوي صعوبات النعلم ما لجوانب النوعة دت الطبيعة الخاصة للسلوك التكيمي، حيث تصميب هذه الدراسات توحيه المهمة والسلوكيات المضطربة، والمشاط المرائد . Elksnin & Elksnin 2004 , Teglasi في Cohn & Meshbesher (2004) (انظر النافلة الإيضاحية ١-٨)

النافذة الإيضاحية (٨.١)

الأصول التاريخية للسلوك التكيفي: Historical focus on adaptive behavior

مع تزايد تركس السحوث على السلوك التكيفي للأطفال دوي صعوبات البعلم، أصع قياس وتقييم السلوك التكيفي أولوية ، ويعد مقياس "ويلبر وستراوسير" للسلوك التكيفي The Weller- Strawser Adaptive Behavior Scale(Weller & Strawser.1981) المذي سشر خصسصاً بتقييم السلوك التكيفي للأطفال والمراهقين دوي صعوبات النعلم أداة تقييميه مهمة ناريخي للأساب والعوامل العديدة الاثية أولاً أنه أول مقياس سلون تكيفي صمم حصيصا بيستحدم منع محتمع ذوي صعوبات التعلم ، على عكس مقاييس السلوك لتكيفي الني صممت لمحتمعات المعاقين عقليا ، أو المصطريين انفعاليا والذي ربها لا بلاثم محتمع دوي صعوبات النعدم (دلك أن بعصها بيصمن مقايس لعبيل الأسان ، ورعية الداب ، وبعض المؤشرات الأحرى التي لا تمثل جواب مشكلة غده المجموعة) وهذا القياس أعني مقياس ويلر وسراوسير - صمم حصيصا للأطفال دوي صعوبات التعلم التي تعزى إلى أصول هية

ثانياً. عبل البرعم من أن المقاييس الأخبرى لتوجيه المهمة، والشاط الرائد، والسلوك المصطرب داخس الفصل المدرسي متاحة ، إلا أن هذه الأداة نتصمن قياساً للعة البراجاتية في مواقعت الفيصل ، كما تعطى صورة لطبيعة مشكلات النغه بين الأطمال ، وهذا المعط من القياس بعد أمراً صرورياً

و المقداس بمسه عمارة عمن اختمار من سوع الاحتبارات المتعددة، يطلب فيه من المعلم احتيار إحالة واحدة معينة أو قد يكون هذا تحت إشراف المعلم، ولكلمات أحرى ، يتم وضع

جلت متعارصين من نفس نمط الموقف ، ويتم تحديد السمة ، أو الحاصية ندقة ، ويجب على المعسم أن يختار البدين الندي يعرض الطفل المقصود ، ونصورة عامه يجب أن يؤدى المعلم أرساً وثلاثين احتيار مختلفاً ، والاحتيارات موزعة على أربعة مجالات عامه هي : مجالات القدرة عن أنتاج عمل ملائم في الفصل (يكافئ تقريبا توجيه المهمة) ، والقدرة على استخدام النغة البراحماتية ، والقدرة على الانخراط في علاقات حيلة ، وقد تم توصيح لشات والصدق الملائمين هذه الأداة في دليل يشير إلى أن هذه الأداة الغياسية تبي المعاير العامة المتفق عليها في هذا المجال.

وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات المقاربة إلى أن الأطفال الدين يحرون مشكلات في عمدية المتعلم لديهم أوجه قصور في السلوك النكيفي . Bender & Golden (المحكلات في عمدية المتعلم لديهم أوجه قصور في السلوك النكيفي . 1988 · Leigh (1987) وقي أحدى الدراسات استحدم "بيندر وجولدن" & Weller & Strawsers (المحكلة والمحكلة والمحلسة والحير وستراوسيم (المحكلة المحكلة المحلوبات التعلم بـ 4 ه طفلا لا يواحهون مثل هذه الصحوبات، وتحت محسدة أطعال المجموعتين من حيث الجسية والحنس، وقادتم ضبط هذه المتغيرات حتى تكون تقديرات أكثر حساسية

وقد أطهر الأطفال دوو صعومات التعلم سلوكاً تكيمياً أقبل في جميع مئات السلوك الكيمي الأرسع. ففد كانسوا عبل نحمو خماص أقل أنتاحا للعمل بالمصل، وأقل استخداما للتواصل البراهماني الجيد، وأقل قدرة على الانحراط في العلاقات البناءة، كم أطهروا قدرة أقل على التعايش الاجتماعي مع منطلبات وحودهم في فصل الدمج.

ورغم أن عدد الدراسات التي اهنمت بالسلوك التكيفي بوحه عام قليلة، إلا أن عدداً من الدراسات التي تناولت الأصفال ذوي صعوبات قد اهتمت بالجوانب البوعية (المحددة) للسلوث التكيفي حيث تصمنت هذه الدراسات توحيه المهمة و لسلوكيات المصطربة واسشاط الرائد وسوف تتم مراجعة كثير من هذه السلوكيات في هذا الفصل.

توجيه المهلة: Task orientation

توجيه المهمة Task Orientation عارة عن تفاعل بين عدد من جوانب الانتباه عير المتر ابطة استي بوقشت في صفحات سابقة، فقد أوضحت البحوث المكرة التي تمت مراجعتها أن الطلاب دوي صعوبات التعلم أقل قدره من حيث التركيز على المهام المطلوبة في فصول لمدرسة الانتدائية

مقارمة بالطلاب لآحرين Meshbesher وعلى الطهام بسببة نتر وح ما بين ٦٠ إلى 2004) والأطفيال من عير دوي صعوبات تعلم يركزون على المهام بسببة نتر وح ما بين ٦٠ إلى ٨٥/ من النوقف ، في حين يركز الأطفال دوي صعوبات التعلم على المهمة بنسبة تتراوح ما بين ٣٠ إلى ٦٠٪ من الوقت ، وبمصطلحات عملية فان هنا يعني انتذاء أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سنوف يستعرقون صعف الوقت الذي يستغرقه الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم المنطق يستعرقون صعف الوقت الذي يستغرقه الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم لإكهال تكليفات المصل . ومن شم فإن الفروق في لتوفيت ترجع إلى ربادة الفابلية للتشتت ونقص القدره على لانتباه الانتقائي اللازم لأداء جوانب المهمة على النحو المرجو – حتى لو كان الطالب يركر عن المهمة - لأن القصور فيها يتعلق بتوجيه المهمة بصورة عامة يكون مربكاً

ومن منطور المعلم، فإن هذا يحلق العديد من المشكلات الإضافية في فصل الدمج ، مثل تلك المشكلة المتعمقة " بوقت الانتهاء" بالنسبة للأطهال الآخرين الذين قد يكونوا انتهوا بالفعل من تمريناتهم ، ويعد بوجيه المهمة أيضاً مشكلة في الفصول الخاصة بالأطفال دوي صعوبات التعلم ، حيث يمكن أن تتهيي محموعه مكونة من خسة من هؤلاء الأطفال بفس تكليفات القراءة في أوقات محلفة

وقد الكر كثير من معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الحاصه طرقاً عديدة للتعلب على مشكلات توجيه المهمة مثل النقارب البدي مع الطهل الذي ينتع عنه عادة ربادة في سلوك التركير على المهمة التعليمية، كها أن حلق مناح تربوى حال سبياً من الضوصاء أو المشتتات قد يقلل من قابلية هؤلاء الطلاب للتشتث، وأخيراً، فإن الطرق التدريسية التي تركز على استراتيحيات أداء مهام تربوبة عددة يمكن أن تحسن الانتباه الانتقائي للأطفال دوي صعوبات التعلم.

السنوكيات المضطربة Disruptive behavior

إن انتشار السلوك المصطربDisruptive Behavior الظاهر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم أمكس مخاطسته واستعامل معه مبكرا في تباريخ مجال صعوبات التعلم، فقد أوصحت المنحوث والدراسيات التي أحريب في الثيانينيات رفي التسعينيات هذا التناول، وعامة فإن لطلاب دوي صعوبات استعلم ليس لديهم اصطراباً في لسلوك أكثر من الطلاب الأخرين في دحل الفيصل المدرسي & Bender, 2002, 1985; McKinney& Feagans 1983, Slate دحل الفيصل المدرسي & Saudaragas . 1980 وعلى الرغم من هذه النافع يؤكد المعلمون عالباً في تقاريرهم عن وحود اضطرابات شكل أكثر بين الطلاب دوي صعوبات التعلم مقاربة بالطلاب الأحرين

في داحيل الفيص المدرسي (D sruption & Ergul , 2004). وهذا التصارب في النتائج رسها يمكن تمسيره في ضوء تعريف مصطلح اصطراب D sruption والبذى يعني السلوك الفوصوي الدي محدث إرباك أو تعطيلاً للأنشطه داخيل الهيص المدرسي (ومثلا تعرف الدراسات الاضطراب على أنه "مشكلات سلوكية مطرفة أو بالعة الشدة " وهذا يجدد عدد أقل من الاصطرابات) ولا ير ل هذا لتضارب في نتائج البحوث مهماً للمعلمين لكي يلاحطوا هذه السلوكات ويستحلونها في تقاريرهم، حيث فد يعتقد بعص معلمي التربيه العامة أن الطلاب دوي الصعوبات يكونون أكثر تحديا لبيعام داخيل الفصل ، فإذا كان هذا حقيقياً بالنسبة إلى بعض الطلاب المعزونين دوي صعوبات التعلم ، فإنه لا ينطق على كل الطلاب ذوي صعوبات التعلم

النشاط الرائد Hyperactivity

على البرغم من أن المعلمين والمهيين المتخصصين يناقشون النشاط الزائد Hyperactivity على أمه سمة رئيمية بميرة للأطفال دوي صعوبات التعلم ويمثل حدى خصائصهم، إلا أن القلمل من المنحوث هي التي أوضحت نتائحها أن هذه الحاصية موحودة لدي الطلاب ذوي صعوبات كثر من الطلاب الآخرين. ومع دلك فإن أحد المتغيرات التي تؤثر في مستوى النشاط الـزاند لـدي الطـلاب ذوي صعومات الـتعلم هي مزامن صعوبات التعلم مع اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) ويعني مصطبح أمراض مترامنة Comorbidity أن يظهر الطفيل حبصائص مربط مواحله أو أكثر من التصعوبات أو الأمراض. وفي محال صبعوبات البتعيم فبإن تبزامن اصطراب قصور الانتباه المصحوب بالبشاط الرائد مع صعوبات التعلم تلقى الاهتيام دائماً ، وهـ قدا الاهـتيام له تأثيرات واضحة على توجيه المهمة لدي هؤلاء الطيلات في داخيل الفيصل المدرسي (APA,1993) و فيد فحيص "سمنت وأدمز" كالمسلاك في داخيل الفيصل المدرسي National عيسة كبيرة من أطف البرنامج المسح القومي للتربية المبرلية National Household Education Survey وقيد أوصحت البيانات والمعلومات التي تم جمعها من عدد كبسر من أباء وأمهات أسر منزلية محتلفة نم فحصها ، وكذلك البيانات والمعلومات الإحصائية التبي جمعيت مين أكثر من ٩٥٨٣ طفلا وطفلة أن ما يسبة ٣٤٧٪ (٣٤٣ طفلاً وطفية) يجمعون سين اصطراب قنصور الانتناه المصحوب بالنشاط الرائد (ADHD) وضعوبات التعلم ، علاوة عبلي أن ٣٠٦/ يُظهرون اضطر بـ قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزاتد بمفرده ، وأن ٤٠٩٪ تُطهرون صبعوبات البعلم بمفردها . ويتضح من هذا الارتفاع النسبي وحود ترامن مرضى بين التصعوبات التعلم واصطراب قصور الانتياه المصحوب بالنشاط الرائد لذلك. يتعين أن يتوقع المعلمون وحود أوجه قصور في توجيه المهمة لذي هؤلاء الطلاب بوجه عام

تفاعلات الملم: Teacher Interactions

من المعترض أن تطهر مشكلات السلوك التكيمي المتابة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولذلك ستوقع السعص أن المعلمين سشعرون أن حولاء الطبلاب أكثر تحدما لمسايرة متطلبات عملية التعلم. وفي هذ الصدد صحص "دراء" Drame (٢٠٠٢). إدر كات المعلمين للمسكلاب السلوكية والأكاديمية من حلال دراسة أجريب على ٦٣ من معلمي التربية العامة، حيث أكمل هو لاء المعلمين قواته مسحية منوعة نقيس اتحاميهم بحو المهارات الأكاديمية ومشكلاب السلوك التكمي البوعة التي ترتبط بمن المعلمين لإحالة الطلاب دوي صعوبات التعلم للتسكين في قصول التربية الحاصة وقد أطهرت التائج يوضوح نام أن الطلاب الدين يطهرون هذا من المحتمل إحالتهم إلى حدمات صعوبات التعلم إصافة إلى المشكلات يطهرون هذا من المحتمل إحالتهم إلى حدمات صعوبات التعلم إصافة إلى المشكلات يطهرون هذا من المحتمل إحالتهم إلى حدمات صعوبات التعلم إصافة إلى المشكلات

ورعم أمه لا توحد تنج مؤكدة وموثقة يمكن أحدها من دراسة واحدة فقط، إلا أمه من الوصح أن السلوكبات التكبعية مثل بوحيه المهمة ، والسبوك المصطرب، ومشكلات النشاط المر ثد لدي الأطفال دوي صعوبات التعلم عمل أحد اهموم بالنسه للمعلمين . فقد افتر حت هده الدراسات العديد من التطبقات للمعلمين في قصول المدرسة الابتدائية ويبدو هذا واصحافي القرارات المتعلقة بأبواع محموعات لبدريس التي يقرر المعلم استخدامها لبناء جرء من مهارة السلوك التكيفي للطفن موضع الاهمام ، وأيضا قد بحتاج إلى حساب متوسط مدة التكيفات النبي بتطلبه المتعديل حتى تشضع مشكلات توجيه المهمة ، وتعدم البافذة الإيصاحية ٨-٢ اقتراحات لإدارة السلوك التكيفي للأطفال دوي صعوبات المتعدم في العصول الدراسة في الوقب الراهن

النافذة الإيضاحية (٨.٢)

إرشادات تعليمية اإدارة السلوك غير الملائم.

Teaching TIPS: Managing inappropriate behavior

 ١ - أوجد مناح قصني من شأنه أن يشجع التركير على سلوك المهمة التعليمية من حلال ثانة ومكافأه عدد قبيل من طلاب كن محموعة تدريسية عن ينتهود من تكليفاتهم أولاً. ٢- راقب سلوك كل طفل من خلال التواصل بالعين مع الطفل، والتقارب البدني والتعينات أو لتلميحات ومراقبة السلوك يجب ألا تكون قامية أو عقابية في طبعتها ولكن يتعين أن تكون مدكر ملطف بأن المهمة على درجة من الأهمية وتحتاج إلى الانتباه

"- نطم المواقف التدريسية بحيث تسمح للطلاب بمهارسة تعربهم أو تحثهم على مناقشة أو شرح لمهام للطلاب الأحرين.

٤- أستحدم المقتصورات الدراسية، والتصوصاء البسيطة ، وفترات "الدراسة اهادئة"
 لتقليص المشتتات التي قد تسبب السلوك غير المتسق مع الأنشطة التعليمية .

٥- شبجع لعب الدور بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم أثدًا المناقشة كمحاولة لحذبهم
 إلى فهم أحاسيس ومشاعر الأحرين

٦- أستحدم تدريس المجموعات بحيث يقدم كل عصو في المجموعة جرءً من المعلومات السمر ورية الإكهال المشروع، كما يجب أن يسهم في ماتج المجموعة . وهذا يشجع التعاون بين الأشخاص في لمجموعات ، ومجسن المهارات الاجتماعية .

٧- هيئ سية تكليفات القصل بحيث تنضمن مجموعات تدريسية صغيرة ومتعددة تراقب
 من خلال المعلم مع أنشطة عمل أقل بهارسها الأطفال بصورة فردية.

لقد أشارت البحوث والدراسات في العصود الأخيرة من القرن العشرين إلى أن المعلمين لسورة أشارت البحوث والدراسات في العصودا التعلم بصورة أكثر تكرارا من الطلاب الأحرين في مصول التربية العامة ; Bryan , Burstein & Ergul , 2004) وهذا ما حدا بالباحثين في العقدين (Alber etal , 1999) وهذا ما حدا بالباحثين في العقدين الماضين إلى إثارة سؤال يبعلق بجودة تفاعل المعلم

كما أوضحت البحوث والدراسات لبكرة في الثمانيات والنسعينيات أن المعلمين يتفاعلون مدرجه أكبر مع العبلات ذوي صبعوبات لنعيم لأنهم يهدفون إلى إدارة المشكلات السلوكية المتكبررة دائما أو الأكثير تكراراً (ابطر على سبيل المرجعة 2002, P 246) ومع دلك هإن الكثير من لنحوث الحديثة أوضحت أن المعلمين في مصول الدمح في المرحلة الثانوية ينقاعدون منع الطبلاب ذوي صعوبات التعلم بصورة محائلة لتفاعلهم مع الطلاب الدين ليس لديهم صحوبات (Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp, 2002) لذلك يتمين عليث كمعلم أن تصبح أكثر وعيا بالطريقة التي تتفاعل بها مع الطلاب وأن تسعى إلى بدل حهد أكبر كبي تحمد التركير أثماء عملية المتدريس شرط أن تزود طلاب بالمديح والتعزيز طوال أدائهم لأعالهم .

وفي إحمدي الدراسيات دات الدرجية العالمية من التجديد والإبداع فحص "البير وهيوارد وهيمار" Alber , Heward & Hippler) التدخل الذي يتصمن تدريب الطلاب ذوي صحوبات التعلم عني الحصول على مزيد من الإثابة والمديح من معلميهم في فصن التربية العامة، وقيد تكبونت عيبة هذه الدراسة من أربعة طلاب دوي صعوبات تعيم وأثبن من معلمي التربية العامة وتم استحدام تصميم الخط القاعدي التعدد ، حيث تم ندريب كل طالب بصورة فردية لكي يكون أمام المعلم في حالة التباه ايجابي من حلال أكيال ثلاثة سلوكيات بالتتابع هي . رفع إحدى يدبه ، والإيفاء على انتباه المعلم ، ويجيب بيصوت مسموع عن سؤال يتعلق بالعمل الأكاديمي الحاص به مثل (كيف أحل هذه المسألة ؟) ويسم تندريب الطلاب عبل هذه السلوكيات في فيصل التربية الخاصية ثيم تطق هذه المارسات في فصل التربية العامه على حين بلاحط مراقبون مستقلون كل من سلوكيات الطلاب الحديدة بالإضافة إلى استجابة معلم التربية العامـة . وقد أشـرت النتائج إلى أن الصلاب الذين دربوا على لاستحابة الملاتمة بدأوا في اختصول على مريد من الانتياه الايجابي من المعلمين الدين يستحدمون هذه السلوكيات الملائمة أعسى المديح والتعزير، إضافة إلى دلك ، ازدادت كمية المدح التي يقدمها معلمو التربية العامة بـشكل عائـل، وأخـيراً فـإن أثنين من الطلاب الأربعة دوى صعوبات التعلم استطاعوا الحماظ على سموكياتهم الملائمة أثناء فترة المتابعة بعد انتهاء عملية التدخل وهذا يؤكد على أن هذا النمط مس إحبراءات التدحل بمثل مسايدة ذائية لهؤلاء الطلاب وهدا بمثل برهاناً شديد الدلالة حيث سدأ معلمو التربية العامة بلاحظون ليس فقط التحسن الحادث في جهد بعض هؤلاء الطلاب بل أيضاً التحسن في الحوالب الأكاديمية (Alber etal , 1999)

وجدير بالذكر أن الأحبار الطينة بشأن هذا الأسلوب كأحد أساليب المعاجة الإبتكارية ليس فقط فعالبته كإجبراء تدخل بس أيصاً قدرة هذا الإجراء عنى تقديم خدمات للطلاب دوي صعوبات انتعلم، وخاصه أنه مع وجود أسلوب الإرشاد المناسب يمكن تدريب الطلاب دوي صعوبات النعلم على تحسين علاقاتهم مع المعلمين في قصوب التربية العامة ، وإلى حدما بمكن سشكل ما من الأشكال أو على نحو عاش أن يفعل ذلك أيضاً معلم التربية لحاصة ، وقد تجد نمسك كمتخصص عمل مع انظلات دوي صعوبات البتعلم أن بعضاً من هؤلاء الطلات يشتكون إليك نشأن مشكلاتهم مع أحد معلمي الدمع ، وعندما بحدث هذا بجب عنيك العمل مع الطلاب بكي نطق هذا الإجراء المستحد في مسعى لتحسين تبك العلاقة .

كما أنه من الأصور الواضعة أن المتفاعلات من معلمي فيصل الدمح والطلاب ذوي صعوبات المتعلم في صعوب المدرسة الابتدائية نحطي باهتهام خاص، ذلك أن هذه التفاعلات المدريسية دات أثر مناشر في نحقيق استجاح التربوي المكر للطفيل للذلك يجب أن يكون المعلمون حريصين على مراقبة تفاعلاتهم التدريسية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل متطم يكفل هؤلاء الطلاب مواجهة التحلي المناسب في قصل لدمج ، وألا ندعهم يعنون من تعقيدات هم في عني عنها تحد من فهمهم للمقاهيم لتي تنافش ، وحاصة أن بعضاً من أسئلة المعلمين تتطلب من هؤلاء الطلاب أن يكونوا متطابقين مع أنواع التفاعلات الندريسية للعلاب الآحرين في الفيصل، ويقدم السافية الإيضاعية ١٨-٣ بعنض الحطيط الإرشادية بلمعلمين باعتبارها أبوع للاسئلة المستحدمة مع الطلاب دوي صعوبات التعلم .

النافذة الإيضاحية (٨٠٦)

إرشادات تعليمية: كيف تسأل الطلاب.

Teaching TIPS: How to question students

على الرغم من عدم وجود تأكيد على أي صبيع بلسؤال تكون أكثر ملاءمة إلا أن المعلمين قد يتبعون هذه الاقد احات

١ - فد يكون من الحكمة أن سستحدم كن من أسئلة المستوى لمرتفع وأسئلة المستوى المتدن في الماده الدراسية كما تفعل مع الطلاب الأخرين.

٢- قدم دائها نسبة من أسئلة المستوى المرتمع وأسئلة المستوى المندني التي تبدوا أكثر معفولية وأكثر ملاءمه لطلائث وعمت أن تلاحظ حيدا استجابات طلابك لكي تتعرف على الكيمية التي يستحيبوا بها لكل نوع من الأسئلة وأن تنوع وتغير سب الأسئلة بناء عنى ذبك.

٣٣ صبع عبدد كبير من أسئلة الفهم ذات المسنوى المندي والمبنية عن الاستدعاء المناشر للأفكار الرئيسية والنفاصيل في مادة الفراءة ٤ - صبع تساؤ لات أو صع أسئلة المستوى المرتفع المسه على صبيع السؤال المعياري، ومن الأقبصل أن تركز على صبيع السؤال النمودجي الحقيقي السائح عن أسئلة تتطلب بعض التركيب للمعلومات المحتلفة في الدراسة فعلي سبيل المثال ، بجد أن عبارات سؤال مثل (قارد .) أو "دافع عن الوصع الذي. " تقصي بصورة عامة إلى أسئلة فهم دات مستوى مرتفع تتطلب أكثر من محرد استخدام الداكرة الصهاء للحقائق القصصية.

عب عليت كمعلم أن تواجه النرعة إلى جعل العمل الأكاديمي للأطفال دوي
 صعوبات التعلم أكثر سهولة من خلال بقديم أسئلة المستوى المثدني همط

٦- مذكر دائما أبك تحتاج إلى استحدام المادة الدراسية الواقعية عبد الإجابة عن أسئلة المستوى المرتفع

الخسائس المرفية للمراهقين ذوي سمويات التعلم

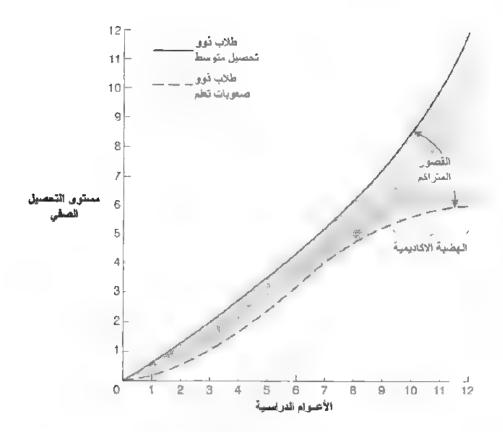
Cognitive characteristics of adolescents with learning disabilities

على الرعم من أن الخصائص المعرفية الأساسة للطلاب دوي صعوبات تم تحديدها من قبل، إلا أن هذه الخصائص إلى حد ما تغيرت نفعل السوات الإصافية من التمدرس (أي الثقافة المدرسية) لندنك يهدف هذا الحزء إلى مناقشة تحول وتعاعل الخصائص التي نوقشت من قبل شكل منظم لكي بقدم أنواع السلوك الذي يمكن توقعه من المراهقين دوي صعوبات التعلم في فصول المدرسة العامة.

القصور المتراكم والتوقف الأكاديس (أو الهضبة الأكاديمية)

Cumulative deficit and academic plateau

أن الاعتراص الذي مقب وراء المدرسة العامة هو أن مستوى التحصيل الأكاديمي بوجه عام يتنامي طوال سبوت الدراسة ، ومع ذلك تؤكد الدراسات البحثية أن هذا قد يكون نوعاً من الإهراط في التعاؤل عبد التكهن بحالات الطلاب دوي صعوبات التعلم , Deshler , Schumaker & Lenz , 1984) وفي الحقيقة فيان أوجه القيمور المتعددة في التحصيل يسدو أنها تتراكم لدي هؤلاء الطبلاب وأن مشكيلة تراكم القصور هذه يمكن أن تنحق النصر رستكل كسير بالكشير من طبلات المرحلة الثانوية ذوي الصعوبات كما يوضح الشكل . ٨



الشكل ١-٠٨ القصور المتراكم

وبشكل أساسي يمكن القول أن مفهوم القصور المتراكم Cumulative Deficit يري أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتقدمون من حلال وجودهم بالمدرسة ، وأن فشلهم يؤدى إلى المؤيد من التأخر . معنى سبيل المثال عندما بدخل طفل ذي صعوبة تعلم السنوات الأكاديمية المبكرة ، فإنه قد يكون بمقدوره فقط إتقان ثلاثة أرباع محتوى مادة القراءة في الصف الأول ، ولذلك فإن هذا الطفل قد يتأخر ربع سنة مع نهاية العمف الدراسي الأول فقط ويفيد أعطاء مستويات مختلعة من التدريس القرائي معظم معلمي الصف الأول في لتغلب على هذا القصور ، ومع ذلك إذا تمكن نفس الطفل فقط من ثلاثة أرباع محتوى القراءة في الصف الثاني ، فإن هذا الطفل يكون لديه نصف سنة تأخر في القراءة مع نهية العام الدراسي الثاني لأن القصور قد

تراكم، كما يمكن أن يقال حسنة أن القصور في القراءة لا برال من الممكن التعلب علمه ، مدأله مع اسهاء السي عشرة سة سوف يكون بمقدور هذا الطعن أن يقرأ مع ما يتناسب مع مستوي المصف الناسع فقط ، ومع دلك يبدو الشكل السابق معرطاً في النفاؤل ، فحقيقة الأمر أن التمكن من ثلاثة أرباع مسهج المصف لأول فقط يجعل من عير المحتمل أن يصبح الطعن قادراً على الستمكن من قيمة مساوية من محتوى القراءة في الصف الدرامي الثاني ، وهكذا ينفاقم عدم التمكن من حرء من المهج كل عام ، وبنراكم القصور ، ويصبح مآل استمرار تحسن القراءة أثناء سوات المدرسة للطلاب دوى صعوبات التعلم على عير ما يرام

و تـزكد بائج البحث المبكر الذي أجراها "ديشار وزملاءه" Deshler & Associates النحسس الأكديمي قد يتوقف تماما عند كثير من هؤ لاء الطلاب & Deshler . Schumaker & النحسس الأكديمي قد يتوقف تماما عند كثير من هؤ لاء الطلاب & Lenz . 1984 ; Deshler Schumaker . Lenz & Ellis . 1984 وصعوبات المتعلم قد يصلوا إلى نهاية مقلفة بالسبة لمستواهم الأكاديمي عمثلة في حالة من الثباب والاستقر راحيث تدور درحيات التحصين القرائي حول مستوى الصعب الخامس) أثناء وحودهم بالصف العاشر، إصافة إلى دليك قود هؤلاء الطلاب قد لا يظهرون أي نقدم على الإطلاق من الآل قصاعدا.

وعلى دلك بمكر القول أن هذا دليل حوهري يؤكد على أن المراهقين دوي صعوبات التعلم لس يكون مفدورهم قراءة المواد الدراسية في محالات الموصوعات المختلفة المكتوبة في مستوى المصف، وعما يشر الدهشة أن الطلاب ذوي المصعوبات في مستوى المصف الحادي عشر المدود حيي قد يكونوا أدبى من مستوى الصف في القراءة مها يزيد عن ست أو سبع سوات، وسذلك فإد عدد قسيل من المعلمين يريدون أن يكون أساس الفراءة لطلاب الصف السابع متناسساً مع طفيل المصف الأول، دلك أن الطيلاب دوي المصعوبات الذين لليهم قصور في القراءة بتم نسكينهم في العالب في هذا لوضع في فصول المدرسة الثانوية.

والدي يجعل الأمور تمصي من سيئ إلى أسوأ هو تعاعل حصائص التعلم، مثل المستوى القراشي منع الحقائل التدريسية في المدرسة في مكانية قراءة جوانب محتوي الكتاب لمدرسي قد نكون أعلى من المستوى القدرة القرائية إصافة إلى وجود قصور القراءة المتراكم ، ورعم أن محال محسوى السحوص عامة بقدم معدومات عن المستوى المعاهيمي الملائم ، إلا أن العديد من لسحوص تحت كتابتها بدول تحديد مستوى أمكانية القراءة ، وهذا أمر شائع أن تجده في محتوى صحوص كب الدراسيات الاحتهاعة ، ومن أمثلة هذا كتابه عدة عصوص للعديد من السنوات

أعدى من مستوى السف الذي يقصده النص (Putnam 1992 b) ولك أن تتخيل السياريو الستالي : طالب ذو صعومات تعلم في مستوى الصف الدراسي التسع في مادة التاريخ ، وفهمه القرائي في مستوى السف البارامي البرامي السف الثاني عشر ، القرائي في مستوى السف الثاني عشر ، وهكذا متصح أن هذا الطالب مالفعن ليست لديه فرصة للتمكن من النص لمكتوب ما لم يتم عمل تعديلات جوهرية في بعض الجو نب وتقدم النافدة الإيضاحية ٨-٤ العديد من التعديلات التي قد تساعد هذا الطالب على أن ينجح قام في فصل التاريخ (Bender , 2002)

النافذة الإيضاحية (٨-٤)

إرشادات تعليمية: عشر طرق لتعديل تكليفات القراءة:

Teaching TIPS: Ten tactics to modify reading assignments

- ١ احصل على طعل فارئ من أطعال العصل له اهتهامات عائمة ومستوى منحفص في نفس المحتوى حيث بعد هذا صهائة للمحاح في قصل التاريخ واستخدم هذا مع العديد من القرّاء محفضى المستوى في الفصل.
- ٢- استخدم المدخصات الجرئية والرسوم الياسية (للمنظمين والمشاركير) التي تجعل
 الطالب لكمل تكليمات القرءة.
- ٣- حدد لأحد الطلاب بعض الفهرات للفراءة بو سطة طالب آخر وذلك في الكتاب المدرسي، عن طريق وصنع علامات (بالقلم الأصفر) على جمل تتعلق بأحد الموضوعات الدراسية واخفائق العامة في كل فقرة
- ٤ وصبح لنقراء منخفصي المستوى العلاقة بين النص والصورة الملحقة أو المرافقة للنص
 وبطم مناقشة صفية حول الصور فقط
- حسم عدداً من الأقران المعلمين (مساعدو المعلم) للمساعدة في القراءة والاحتمارات اليومية غير الرسمية في مادة الفراءة .
- ٦- استخدم الاستراتجيات البديلة من قسين (المناظرة، لعب السدور ، المناقسة و ستراتبجيات فن المشروع) بدلاً من اختبار الوحدة لكي تسمح لنظلاب مخفضي المستوي أن يوضحوا ما فهموه .

 ٧- استحدم استرابحیات التعلم الحاصة من قبل (تلحیص بقاط سنق تعصیلها بعد السراءة، وإعادة صباعه المحتوى، أو الإتقال) لمساعدة الطالب على إكمال المهمة وكدلك تعرير وتقويه عمله الفهم

٨- استحدم التكليفات العردية لكل طفل على حده وتكليفات المحموعة الصعيرة سشكل
 منتظم لزيادة الفهم، وقم بتنويع أشكال وأساليب التدريس.

 ٩ - استحدم بحموعات التدريس التعاوي الني تجعل الطلاب يتحملون مسئوليتهم في معلم الآحرين.

١٠ – ستحدام استراتيحية القراءة أكثر من مره للمساعده في العهم العراثي.

السلوكيات التكيفية - Adaptive behaviors

مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات النعام بجداً وي دراسة حديثة ، أوضح "روس وزمالاءه" لدى المراهقين ذوي صعوبات تعلم قليله جداً ، وي دراسة حديثة ، أوضح "روس وزمالاءه" Russ & Colleagues (۲۰۰۱) أن هماك علاقة عكسية بن حجم مجموعة التدريس والانشاه فالمحموعات الندريسية الكسيرة ترتبط دائها مستويات منحفضة من الانشاه بين الطلاب دوي صعوبات لنعدم، ومنع دلك لا يمكن لهده الدراسة مفردها أن تجزم بأن محرد تقبيل حجم العنصل فقط سوف يريد من اشاه لعلاب دوي صعوبات التعلم ، كها أن نتائج هذه الدراسة لا عربا ما إذا كان المراهقون دوي صعوبات النعلم ينسهون لعمنهم بصورة أقل من انتباه الآخرين في فصل المدرسة الثانوية

وفي أحدي الدراسات المبكرة لاحظ بيسدر Bender (١٩٨٥) ١٨ طالباً من طلاب المدرسة الثانوية دوي صعوبات النعلم في فيصول الدمع داترية العامة وقارن سلوك الانتباء للديم ترام المالياً من الطلاب الاخرين وقد جمعت تقديرات المعلمين للسلوك أيضاً بانتظام بلحيصول على بعيض المعلمومات الممكنة دات البصلة بالحوائب المثنايية للسلوك التكيفي للمراحقين دوي صعوبات التعلم، وقد كانت محموعة المقاربة مجموعة منحفضة التحصيل ذلك أن المراحقين دوي صعوبات التعلم متم وضعهم في فيصول المدرسة الثانوية دات المستوى المخفص وغت محاسة كل طالب في مجموعة المقارنة من حيث الحسن والموع والفصل (الصف) مع طالب في محموعة صعوبات التعلم، وأحيرا تمت ملاحظة روجين من الطلاب بالترامي من خلال ملاحظة الطالب ذي الصعوبات المعلم خدلال ملاحظة الطالب ذي الصعوبات المعلم علية ١٠ ثواني ورميله الذي لا يواجه صعوبات المعلم طدة ١٠ ثواني ما يؤدي إلى طورة عارسات تعلم لمدة ١٠ ثواني مما يؤدي إلى وحود عارسات تدريبية مناية داخل الفصل الدراسي الواحد

وعد أشارت بتائح هذه اللراسة ذات أساليب القياس المتعدد إلى أن الطلاب دوي صعوبات السعلم غالسا ما يكوبون أقل تركير على المهمة من لطلاب منخفضي مسنوى التحصيل من غير دوي المصعوبات، أيصاً، أطهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم سلوكبات غير متسقة وأكثر سلبية مع المهمة التعليمية مقارنة الطلاب منخفصي مستوى التحصيل، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الطلاب دوو صعوبات البعلم بأداء سلوكبات عير موجهة نحو المهمة المطلوبة فإن هدا يدل على السعرافهم لأدء سلوكبات سلبية مثل التحديق في الفراغ واللعب بالقلم فضلاً عن السلوكيات الأكثر اضطرابا، كيا لم نشر ملاحظة الاضطرابات، ولا تقديرات المعلم للسلوك عير المقبول إلى في صروق في السلوك المضطرب بين المجموعتين، على حين أشارت طريقي القياس المختلفتين (الملاحظة وتقديرات المعلم) إلى نفس النتيجة وهده النتيحة من المفترض أن تكول أكثر صدقا (الملاحظة أشارت بتائح هذه الدراسة التي استخدمت طريقة قياس واحدة فقط، وبناء عليه أشارت بتائح هذه الدراسة أعني دراسة بيسدر (١٩٨٥) إلى أن المراهمين دوي صعوبات التعلم ليسوا أكثر السطراباً من الطلاب منخفضي مستوى التحصيل في فصول المدرسة الثانوية، ومع دلك فإد للمهم سلوكنات غير موجهة بعو المهمة التعليمية كثر من الطلاب منحفصي مستوى التحصيل في المعرب منحفصي مستوى المدرسة الثانوية، ومع دلك فإد للمهم سلوكنات غير موجهة بعو المهمة التعليمية كثر من الطلاب منحفصي مستوى المتحصيل منحفصي مستوى المدرسة الثانوية، ومع دلك فإد

كما أشار البحث المتعلق باستراتبجيات التذكر لذى المراهقين ذوى صعوبات التعلم إلى المراهقين ذوى صعوبات التعلم إلى المتشار أنهاط من مشكلات استراتيحيات لذاكرة العاملية بن الطلاب ذوي الصعوبات في صعوف المدرسة الابتدائية، وقد يكون هذا أبصاً شائعاً في المدرسة الثانوية :Torgesen, 1996، وخاصة أن المدراسيات المحشية تقسرت أنية يتعين على المعدمين أن يدبجوا تدريس استراتيحية التدكر داخل مستوى فصول المدرسة الثانوية .

الخصائص الاجتماعية والانفعالية في قصول المدرسة الثَّانوية:

Social and Emotional Characteristics in Secondary Classrooms

يـؤكد معدمو المرحلة الثانوية بوجه عام على أنه بالرعم من أن المشكلات الأكاديمية يمكن دارتها، إلا أن المشكلات الاجتهاعية والانفعالية مثل انخفاض مفهوم الذات، وضعف المهارات الاجتهاعية ويقص الدامعية والاتحامات السلبية بحو المدرسة قد تكون سصورة عامة مشكلات كبرى -Tur : Gans, kenny & Ghany . 2003 : Tur) ويذكر "يسدر" kaspa . 2002) أن الهموم الشخصية والانفعائية والاحتهامه عد تكون مشكلات أكثر تأثيراً من المشكلات الأكاديمية في مجتمعات المراهقين ذوي

صعوبات التعلم وتجمعاتهم . فعلى سبيل المثال ، إذا لاحظا تأثير لقصور المتراكم على التحصيل القرائي الذي سقت الإشارة إليه فإن الطعن النمطي دي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة من المرحلة الانتدائية قد يكون وعيه غير مكتمل بالنسبة بلفروق بين قدرته القرائية وقلرة الطلاب الآحرين في الصص ، ولكن مع لتقدم في سنوات التعليم المدرسي فإبه سوف يصبح أكثر وعياً بهذه العروق وأنساء فترة اللوغ (عامة ما بين الصف الحامس حتى السابع) سوف بصبح لدسه وعنى حقيقي يجعله يجحل من مشكلاته انتعليمية ولذلك قد يبدو مرتبكاً، وهذا لوقب قد يكون أقل إرباكاً للطفل للإجابة عن أسئلة المعلمين ، أو أن يفتعل دعاية غير ملائمة للدأ من أن يعطى إجابة عير صحيحة لسؤال طرح في العصل ، وبناء على ذلك فإن مشكلات لنأديب قد نتج عن عاولات الطالب إخفاء أو بقل نتباه المعلم بعيداً عن صعوبات العهم التي سواحهها ، ذليك أن الكثير من الصلاب في صعوف الدراسة الأعلى محاولون أخفاء القصور براحاتها ، ذليك أن الكثير من الصلاب في صعوف الدراسة الأعلى محاولون أخفاء القصور الأكاديمي بمثل هذه الطرق المعروفة تماماً

كم تجب الإشاره إلى أن هذه المشكلات الاحتماعية والشخصية بمكن أن توجد لدى بعض المراهقين دوي صعوبات التعلم ولا توجد لدى المراهقين الأحرين منهم (Bender & Wall) المراهقين دوي صعوبات التعلم ولا توجد لدى المراهقين الأحرين منهم (2006) المحتوبات العد طريقة مؤكلة بناء على ذلك فأنت بلتسؤ سأن الأطفال قيد يواحهون هنده المشكلات في السوات اللاحقة، بناء على ذلك فأنت كمعلم قيد يعمل منع المراهقين ذوي صعوبات التعلم قد يكون من الأفصل لك أن تعلم هذا بكي تصبح على وعي بإمكانية حدوث بعض هذه المشكلات بعض الطلاب.

الدافعية والصحة الوجدانية: Motivation and Emotional Well-being

يشير معلمو طلاب الموحلة الشالوية ذوي صعوبات التعلم بلصورة عامة إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم مشكلات حقيقية في الدافعية Motivation ورغم أن الدافعية نحو العمل المدرسي تمش أهمية كبيرة لدى كل المعلمين إلا أنه تمثل مشكلة خاصة للطلاب ذوي الإخفاق والعشل المتكرر في بهاء المهمة التعليمية الخاصة لنحاح.

ومن ناحية أحرى، تؤكد البحوث الخاصة بالطلاب دوي صعوبات التعلم على أنه لا يوحد مقياس عنام لقياس الدافعية لدى الطلاب، ويبدر هذا غريباً بسبب الموضوعات المتكررة التي تحت مناقشتها مع المعلمين فلا يوجد استبيان واحد أو معدلات تقدير تعطي معلومات عن هذه لخصائص ، ويمكن فهنم منصطبح الدافعية على بحو أفضل من حلال التعاعل بين بوجهات مفهوم الدات من حهة ووجهة الضبط لدى المراهقين دوي صعوبات التعلم من جهة أحرى.

مفهوم الثات Self-concept

يمكن القول أن النحوث والدراسات المنعنقة بمفهوم الذات لدى المراهقين دوي مشكلات استعلم محدودة للغابة، وتنتج عنها عادة نتائج متعارضة ، فقد أشارت العديد من السراسات إلى عدم وجود فروق مين المراهقين ذوي النصعوبات والمراهقين الأخرين المذين لا يواجهون صبعوبات ، ومع ذلك فقد أشارب بحوث ودراسات أخرى إلى وجود بعض الفروق Bender عن الفروق Wall 1994, Lackaye, Margalit, 210% وكنها نوقش من قبن فإن مفهوم المدت يمكن تعريفه بطرق متعددة منها المفهوم الذي يتصمن الدات العامة للفرد، أو المفهوم في علاقه بالأوضاع المدرسية دات الطبعة النوعية والخاصة ، وتدكر النحوث التحريبية أن لمراهعين دوي صبعوبات التعلم لديهم تقبل بالسبة لمفهوم ذاتهم العامة (يعتقدون عامة أنهم أفراد حسين) ولكنهم منخفضو من حث مفهوم الدات المتعلق بالأوضاع الأكاديمية ، ويتج عن هذا تفوق الطالب في مفررات الحساب أو التربية المهية ، ولكنه يصبح لا بملك الد فعنه الكاديم في المفررات التي تعتمد على القراءة من التاريخ ، والعلوم ، واللغة الانجليرية التي سصمنها منه المدرية الذيوية

وجهة الضبط Locus of Control

تعرف، حهة الصبط Locus of Control بأبا إدراك للقوة المسيطرة عيى مصبر المود، وبعتقد الأسخاص دوو وجهه الصبط الد، خبة أن أفعالهم الذاتية (الداحية) لها تأثير كبر على مصيرهم الشخصي، في حير يعتقد الأشحاص دوو وجهه لضبط الحارجي أن العوامل الحارجية ذت تأثير كبير على التحكم في مصيرهم، وعلى وجه الخصوص إدا أعتقد المواهمون دوو صعوبات التعلم أن مصيرهم المدرسي (المتمثل في الصفوف الدراسية) لا يرتبط بجدهم واحتهادهم الدراسي فسوف يصبح هذا مهرداً لمؤلاء الطلاب بعدم إجهاد أنفسهم، فقد بظهر مثل هذا الطالب عدم دافعية على الإطلاق داخل الفصل مع أنه في الواقع عمد أن يقضى وفتاً في المداكرة، وفي الأعمال داحل الفصل، ويعتقد هذا الطالب أن مثل هذه المهود لا ترنبط بالصفوف الذي ينتمي إليها.

وقد تمخض عن السحوث والدراسات المتعلقة بالمراهفين ذوي صعوبات التعلم نتائج معارضة بنشأذ إدراك وجهة الضبط لذي هؤلاء الطلاب (Bender & Wail, 1994) مع ذلك فيان الدراسات الأكثر عمقًا التي قارنت المراهقين ذوي صعوبات التعلم بغيرهم من عير ذوي المصوبات أشارت إلى وجود هروق في وحهة الصبط، حيث أظهر المراهقون دور صعوبات التعلم ترحهًا أكبر نحو وجهة الصبط الحارجية (Huntington & Bender, 1993)

ملخس البحث: Summary of Research

لاشك في أن كن من معهوم الدات ووجهة الصنط يؤثران في الجهد الذي سوف يبدله العالب في مهمة التعلم أو في تكليفات الواجب المسرسي، ويرجع دلك إلى معهوم الذات المسخفص والنرعة نحو تكوين وجهة صنط حارجية لذى هؤلاء الطلاب، وعالماً ما يتصدى معلمو المدرسة الثانوية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم الذين سوف لا يقومون بأداء الواحب المسري، والدين لا يستثمر ون الوقت ولا يبدلون الجهد داخل العمل في الفصل (حتى عدما بكون لمستوى الأكاديمي مناسباً فم وملائم الإمكانيم)، والدين عامة لذيهم دافعية منحفضة بحو إكهال أي مهمة مدرسية ويشعر المعلمون غالبًا بحاجة حاصة إلى الوصول إلى هؤلاء العلاب بطريقة شخصية من أجن تشجيعهم على أداء وجناتهم. ولسوء الحظ حتى عندما يتم تطوير علاقة شخصية بين المعلم والمراهق دي صعوبات التعلم قد يرفض هذا الطالب أن يعمل تشرف عاولات المعلم بلوصول إلى الطالب والمراهق دي وجهة الضعد الخارجية متابه بل ومعقلة . وقد تكول هذه ليماعات أكثر تعفيدًا لو كان الطالب بعاني من اكتناب شديد ، وقد تسج مشكلات هائلة لنفاعا يكون معدم المدرسة الثانوية لذيه حسمة عالية تحاه صحة الطالب الانفعالية .

إن حجرة الدراسة قد تكون - مثلاً - مرتبة ومنتظمة، ولو تحييا طالباً ذي صعوبات تعلم في المصف المباشر في حصة التربية المهيمة ، وافترصا للحظة أن المعلم على وعي حقيقي بأن هذا الطالب بساعد والبده في مهنة إصلاح آلات قص العشب ولذيه معلومات كثيرة عن دائري محركات آلة قبص العشب ، فإن المعلم بأسلوب جيد يمكن أن يهيئ خبرة باحجة قصيرة الأمد في فولاء الطلاب من حلال سؤال زميلهم بطريقة لا تسبب له إحراجاً لكي يجيب عن السؤال استعلق بدائري المحركات وقد برقض الطالب الإحابة أو يجيب بكلمات قليلة أو يتمتم تحتمة غير صحيحة ، مع العلم أنه يعرف الإحابة الصحيحة ويعرف المعلم أنه يعرف الإجابة ، ويسأل المعلم مرة أخرى ويرقص الطالب بره أخرى ، وحيثة يشعر المعلم نحيبة أمل وصدمة تجعله يتحول إلى طالب آخر والكثير من المعلمين في مش هذا الموقف ليس لسهم المهم الكامل الذي يتعلى بالكيمية التي حعلت الطالب الذي يعرف الإحابة لا يجيب عن السؤال.

وحنى عدما يعرف الطالب الإحامة، فإن نوجه الطالب إلى الوجهة الخارجية للضبط قد يمنعه من الإحامه دلك أنه يشعر أنه إذا أحاب عن السؤال فإن ذلك يعبد استثمار داته بطريقة أو الحرى في السطام استربوي المؤلم المدي يشير إليه باستمرار على أنه بطريقة أو بأخرى فاشل و احتصار فإنه حتى عندما يعرف الطالب الإحادة وعدما مجلق المعدم موهاً يجاساً، لماذا يحاول المعلم يشعر أيضاً أنه عبط من عاولة تشجيع المشاركة الناحجة في الفصل وبالتالي فإن توجهات الطالب على صوء وجهة لضبط عثل عضايا معقدة في الداهعية، ولا حاجة لنا أن بعول أن الكثير من معلمي التربية العامة الدين هم بطريقة أو بأحرى أكثر فاعلية يصبحون مثبطين وعير فادرين على استثارة المراهمين ذوي صعوبات التعلم . ويتعين عليك في نهاية المطاف العمل مع المرهقين ذوي النصول على عاولة الوصول لمعالم هذا الموسول ونشجيع المشاركة في العصل ، وبالطبع بحد أن يحدث هذا بطريقة عبر مهدده.

ولكي نحمى بعض المعلمين من خبرة الاحتراق النفسي، يجب مساعلتهم على معرفة أو تذكر الألم الدي يحبره المراهقين ذوي صعوبات النعلم، فالطالب له حياة احتماعية ويسعى للحصول على العمل الاجتماعي من الأقران والمعلمين، ومع ذلك فإن الطالب لم يول يعاني من فشل مدرسي استمر طوال سنوت دراسته، وعالمً ما يتم وضع مثل هذا الطالب في مواقف صعبة عندما يعرأ التكليفات أو عندما يطلب منه أن يكمل العمل فهي حقا مواقف صعبة، وباحساس صادق للغاية فقد يشاهد توجه الطالب نحو الوجهة الحارجية للضبط فيها يتعلق باعشل المدرسي على أمه ميكانيزم مهاء للمراهبين ذوي صعوبة التعلم، وقد تفصح البيئة المدرسية بكل مفرداتها عس أن الطالب عاسى فشلاً لمدة تسع سنوات عن الأقل، وأن وجهة الصبط الحارجية نسمح للطالب بأن يستشعر الأمل بأن مثل هذه الرسالة ربها بكون حطاً، ويعد الصبط الحارجية نسمح للطالب بأن يستشعر الأمل بأن عثل هذه الرسالة ربها بكون حطاً، ويعد تعزير مثل هذا الاتحاء السلبي اللامبالي، ويوحد أيضاً عبد هائل من تنظيات بيئة الفصل التي تعزير مثل هذا الاتحاء السلبي اللامبالي، ويوحد أيضاً عبد هائل من تنظيات بيئة الفصل التي قد تستخدم لإثارة لدافعه عبد مثل هؤلاء المراهقين وهي معروضة باختصار في النافذة الإيضاحية ٨٥٠٥

النافذة الإيضاحية (٨ ـ ٥)

إرشادات تعليمية: استثارة دافعية المراهقين ذوي صعوبات التعلم:

Teaching TIPS: Motivating Adolescent with LD

لقد حدد الكثير من الباحثين والمؤنفين عديد من استراتيجيات الدافعية دات الاستخدام الساجح مع طلاب اسرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم ورغم دلث ليست كل هذه الاستراتيجيات يمكن استخدامها مع كل فصل في المدرسة الثانوية، ويجب أن يسقى معلمو

الدمج ومعلمو التربية الحاصة الاستراتيحيات الأكثر ملامه لعصولهم : 2002, Bender) (Deshler et al., 1984)

- ١- يظم عملية سيحدام فنية اقتصاديات البودت وما شابه دلك من مكافآت للطلاب عندما ينم إسجاز عمل على بحو صحيح. وقد تتضمن التعزيزات امتيارات ووقت إضافي لكي يحار الطالب الأشطة.
- ٢ يمكن استحدام الإرشاد النفسي أيصاً في مواقف انخفاص الدافعية ويجب أن تتضمن عملية الإرشاد معلومات وليقة الصله المادة لدراسية المطلوب تعلمها.
- ٣ ممكن استحدام عقد الطوارئ مع أحد الطلاب لتشجيعه على إمهاء العمل ويجب أن يوجد في الأساس موافقة مكتوبة بين المعلم والطالب تنص على طبيعة العمل الذي تم إنحازه والاختبار الذاتي من قبل الطالب على أساليب إثابه أو مكافأته .
- إ يمكن استحدام الحن (المدح) اللهظي أيضاً لتشجيع السلوك المناسب، كما يمكن أيصاً أن يستحدم المعلم أحد الأقراد في تقدير هذا السلوك.
- ٥- يمكن أيسما استحدام بحموعة التدريس التعاوي لتشحيع المشاركة الإيجاسية الهادف الله الطالب في العالب "من أحل الهادف الله الطالب في صعوبات التعلم سوف يكمل عمله في العالب "من أحل العربق" وبطريقة أو بأخرى لن يكمله إذا كان عير ذلك .
- تدريسات العزو الشي تركس مناشرة على تقوية وجهة الصبط الداحلية لدى الطلاب
 هي أيضاً ذات فعالية، دلك أنها تركز على تقوية الدافعية المناحلية.
- ٧- قد تكون أيضاً إجراءات مراقبة لدات فعاله في ريادة الداهية الإيمابية، على الرعم
 من أن البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الصدد لم نزل نتائجها غير نهائية.

الاكتناب ومعاولات الانتهار أو التفكير فيه Depression and Suicide

عما يُوسف له أن الكثير من البحوث والدراسات الحديثة رودتنا بها لا يدع محالاً للشك أن لمشكلات الدافعية. لمشكلات الانفعالية للمسراهقين ذوي صعوبات النعيم عير مقصورة على مشكلات الدافعية. وعمل سبيل المثال أكدت محموعه من البحوث الحديثة أن الطلاب دوي صعوبات التعلم قد يكونوا أكثر عرصة لحطر الإصابة بالاكتئاب ومحاولات الانتجار من الطلاب الذين لا يواجهون صعوبات تعلم هي (Bender,1999; Bender , Rosencrans, & Crane, 1999; Bender & صعوبات تعلم Wall, 1994, Huntington & Bender , 1993. Maag& Behrens, 1989; McBride

(1997) Siegel . فعلى سبيل المثال فحص "ماح وبنهرينز" Maag & Behrens (1997) نسبة انسشار وشدة الاكتئاب لدى ٤٦٥ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية واستخدمت مقاييس متعددة لتهييم الاكتئاب، وقد أشارت النتائج إلى أن ٢٠٪ من الذكور و٣٢٪ من الإباث من طلاب المدرسة الثانوية ذوي صعوبات انتعلم يعانون من اكتئاب شديد.

كما أنسار عدد من الباحثين إلى أن زيادة النعرص لحصر الاكتئاب قد تؤدى أيضاً إلى ريادة التعرص لخطر الاستحار (Hayes & Sloat , 1988; Pfeffer , 1986) معلى سبين المثال قام "هايس وسلوات" Hayes & Sloat (1988) باستطلاع آراء المرشدين لنفسيين في ١٢٩ مدرسة ثاسوية في ولاية نكساس لكني يجمعوا معلومات عن حالات الانتحار التي حدثت وأشارت الستائج إلى أن أكثر من ١٤٪ من كل حالات الانتحار التي حدثت تضمت مواهقين دوي صعوبات السعلم ، على الرعم من أن هذه المحموعة كانت تمثل ٤٪ فقط من أقراد يسمون دوي صعوبات السعلم ، وقد دعم "بيك" ١٩٨٥ (١٩٨٥) صحة هذه السائح حين دكر أن من بين كل حالات الانتحار التي تم حصرها من خلال مركز لوس أنجلوس لمنع الانتحار التي المحموعة الشلاث سنوات الماضية كان هنك ٥٠٪ من المراهقين ذوي صعوبات التعلم ومن الواضح أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد المواضح أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد عوولات بالفعل . من المحمود عولات بالفعل .

العياة الاجتماعية للمرافقين ذوي صعوبات التعلم

Social Life for Adolescents with Learning Disabilities

و أثاء سوات المراهفة تتسع سشدة احياه الاحتماعية لمعطم الأفراد لتضم أفراداً آخرين مؤثرين غير تأثير الأسرة الفوري المباشر، فعلى سبيل المثال عادة ما يبدأ الأفراد عهداً رسمياً أثناء سسوات المدرسة الثانوية ، وتصبح حماعة الرفاق جمعة العمل المعيارية ، ومن المحتمل أن يفضي الأشخاص الأصغر سناً وفتاً أطول من ساعات سيرهم ومشيهم بتغاء النزهة أو الرياضة مع أقرامهم أو مع أعضاء أسرمهم . وساء على ذلك فإن أهمية المهارات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي وناثير جماعة الرفاق تتزايد أثناء سنوات المدرسه .

وكما سبقت الإشارة في الفصل الراح، فإن التقبل الاجتهاعي لدى الأطفال ذوي صعوبات السعلم يكون سوحه عام أقل من الأطفال الذين لا يواحهون صعوبات، إصافة إلى ذلك فإمه في أثساء سمنوات المرهمة يأخد التقبر الاحتماعي درجة كبيرة جداً من الأهمية . ولهذا السبب عجب على معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكون على وعي بالمعلومات المتاحة التي تتعلق بالنقس الاجماعي لدى هؤلاء المراهقين.

كما أن نبائج البحوث والدراسات أوصحت أن النقبل الاحتماعي للمراهقين دوي صعوبات التعلم بكون أقل كثيراً مقاربة بالعادين . (Bender , 1987; Perlmutter, Crocker, Cordray) . ومع دلك فإن الصورة لبست قائمة بشكل عام، ومع دلك فإن الصورة لبست قائمة بشكل عام، فكما أشار "بيرلمبير ورملاءه" (١٩٨٣) Perlumutter & his Co-workers) إلى وحود مجموعة فرعية من الطلاب دوي صعوبات التعلم جيدين للعاية فيما يتعلق بالمناح الاحتماعي للمدرسة بنانوية . وأبصا أشارت بتاتح البحوث التي أجربت في هذا الصدد أن المراهقين الأحرين ذوي مشكلات التعلم ، يشعر أعلمهم بدرجة حبادية على مقيس التقييم بدلاً من درجة الرفض . ومع دلك فإنه من وحود هذه المميرات فإن صورة التقبل الاحتماعي هؤلاء المراهقين لبست إيجابية على البحو المرجو

وقد فكر الباحثون فيها بتعلق بأسباب السلوك الاحتماعي السلبي . وقد ظهرت أدلة تشير إلى أن المراهقين دري البصعوبات لديهم بقص واضح في الحساسية الاحتماعية وهي التي قد تلعب دورًا في انخصاض التقسل الاحتماعي (Jackson . Enright & Murdock . 1987) وفي الحقيقة عند ما عقد "لابت" Leight (۱۹۸۷) مقاربة بين الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم من حيث تقدس ت التواصل والمهارات الاحتماعية، أطهرت النتائج أن القدرة في هذه المحالات تساقض لدى الأطفال بانجاه سن المراهقة، أي أن أي عامل أو كل هذه العوامل مجتمعة قد تؤدي إلى مستويات التعدم.

منغس للخصائس التربوية الميزة للمراهقين ذوي صعوبات التعلم Summary of Educational Characteristics of Adolescents with Learning Disabilities

عن صوء ما أوضحت لمراجعة السابقة بمكن القول أن الخصائص والسيات المبيزة للكثير من المراهفين دوي صبعومات البتعلم تبدو أقبل من أن تؤدي إلى أداء تربوي ماجع ذلك أن سنوت الفشل الأكاديمي تحلق في لعالب حالة من الثبات في مستوى التحصيل الأكاديمي متراوح ما مين مستوى الصف الحامس ومستوي الصف السادس. وهذا يمنع الطالب من الاسحراط المؤثر وذي الممنى في العديد من المهام التعييمية في المدارس الثانوية. إضافة إلى مشكلات الانتباه، والداكرة، واللعة المتباينة التي لم تتوقف منذ سنوات المدرسة الابتدائية.

وأخيراً فإن هذا الفشل الملازم للطالب دي النصعوبة يتندمج مع أوجه القصور الأكاديمي المتراكم، وقد يتؤدى إلى أن يطور لذى الطالب مفهوم دات متحفص ريكون لذيه وجهة صبط حارجية تحرمه من المستويات المرتفعه من الدافعية في المدرسة، وقد بتطور الاكتئاب الشديد الدي يتؤدى في بعنص الحالات إلى الأفكار الانتجارية. أينضاً قبال المهارات الاجتماعية والإدراكات تسمو وتزداد ببطء، وسبب هذه الحالة يصبح الطالب دحيلاً على الجماعة، ومن ثم يعال من عدم التقل الاحتماعي.

وعلى صوء هذه المحموعة من المشكلات فإن السب الرئيسي لصعوبه التعلم الخاصة (مثل صعف الانتباه الانتفائي، ومشكلة تنظيم المادة الدراسية ، والمأحر للغري) قد يبدو تنفها لنغاية . ومن الواضح آمه أصبح لراماً عن معلم المدرسة الثانوية الذي يقوم بالتدريس للعلاب دوي صعوبات التعلم أن يتعامل مع عدد كبير من لمشكلات التي لا يواحهها معلم المرحلة الابتدائية ، وهذه المشكلات الإصافية الأحرى لا تنعلق بالخصائص التربوية للمراهفين ذوي الصعوبات وإلى متعلق بتنفي من المدرسة الابتدائية ، ويقدم الحرء التالي العديد من الجواب وثيقة الصلة بالموضوع لأنها تتعلق تنظيم المدارس الثانوية ومنهج المرحلة الثانوية .

التراهقون ذوو صعوبات التعلم في المدرسة الثانوية

Adolescents with Learning Disabilities in Secondary School.

الفروق في التنظيم المدرس: Differences in School Organization

توزيع النهج: Departmentalized Curriculum

هناك عديد من الفروق بن عص المدرسة الابتدائي في شكلة النمطي أو النموذجي وقصل المدرسة لثانوية النمودجي، وكثير من هذه الفروق تؤثر على الفرصة التربوية المتاحة للمراهمين دوي صعوبات البتعلم. أولاً هماك اختلاف في تنظيم اليوم المدرسي لأن الطلاب في المدرسة المثانوية النموذجية يعيرون الفيصول. وتسطيب هذه الحقيقة بمفردها درجة معينة من التنظيم خاصة عندما يتعين على الطالب أن يذهب إلى لحزانة وهي حجرة لتخزين الأشياء أثدء وقت الراحة ويحصل على المواد اللارسة للعديد من الحصص التالية (كتب، تكليفات الواحدت، المشروعات ...الخ) وقد لا يكون هذا الوقت كاف أثناء وقت الراحة التالي لكي يدهب الطالب إلى الحزانة ويعود مرة أحرى إلى المصل عبر حرم المدرسة.

العلاقة بن الطالب والملم : Pupil-teacher Relationship

يعسي توريع المسهج Departmentalized Curriculum صع معلم هناف لكل مادة، إلا المعلمين يعرفون المراهفين ذوي صعوبات التعلم بصورة أقل عما يعرفه معلمو التربية العامة في المدرسة الابتدئية النموذحي يقوم بالتدريس لعدد من المدرسة الابتدئية النموذحي يقوم بالتدريس لعدد من المطلاب بتراوح ما بين ٢٥- ٣٠ طالباً كل يوم بينها معلم المدرسة الثانوية ربها يقوم بالتدريس لأكثر من ١٥٠ طالباً في البوم (٢٥ طالباً في ست حصص مختلفة) وهذا السبب سوف يكون معلمو المرحلة الثانوية بصورة عامة أقل معرفة بها يتعلق بالصعوبات لدى أي طالب خاص.

الإعداد الفارق للمعلم · Differential Teacher Preparation

لا شبك في أن إعداد وتدريب المعلمين في مستوي المرحلة الانتدائية ومستوي المرحلة الثانوية يحتلف تمام الاحسلاف، دلك أن معلمي المرحلة لانتدائية تدربوا على بناء وتنظيم فصولهم في شكل مجموعات صعيرة أو مجموعة كبرة، أو مدربوا على صبع التدريس الفردي، وكذلك تدرسوا على استحدام طرق تبدريس منوعة تشضم لعب المدور والعروض الإيضاحية والماقشات واستحدام لمواد السمعية البصرية والمحاصرات ومجال المرحلات. في حين أن معلمي المرحلة الثانوية أص كثيراً في استحد م فنيات وتفيات التدريس الموعة ويستخدمون عامة أسلوب تدريس المحموعة الكبيرة فقيط ويلترمون بي ورد هي الكتباب المدرسي والمحاضرة (Bender.2002).

ويختلف إعداد لمعلم لأسباب تاريخية معينة فقد ذكرت الكثير من النطريات الماكرة في نمو وتطبور الطفيل أن مواحل النمو الإسباني شوقف عند عمر 12 عام تقريباً. فعلى سببل المثال ذكر كيل من "فرويد وبياحيه" Freud & Piaget مراحل للمنمو تنتهي عند هذا العمر، كيا بدأت صياعة مساهع المدرسة لعامة أثناء السوات الأول من القرن العشرين الماضى. وقد كان لهذه النظريات تأثير كبير لا سمكن إغفاله ، ويسلم معلمو الأطفال أمم بحدجون إلى قدر ضحم من المعلمومات عن مقررات نمو الطفل ومفورات علم نفس الطفل في حبن يحتاح معلمو الطلاب الأكبر سناً نقوة إلى ارتباط أكثر بالتحديد الدقيق لمجالات المنهج ، وباحتصار فإن هذا الافتراض يوكد على أن معلمي الطلاب فوق سن الأربعة عشرة عاماً يحتاجون إلى نفس النوع الخاص من عال المادة الدوامية الذوامية الدوامية الدوامية الدوامية الدوامية الدوامية الدوامية الدوامية المادة الدوامية الذوامية المداهدين).

وإذا كنا ستحدث للغبة إحراثية عملية، فإنه يمكن القبول أن الكثير من معلمي المرحلة الانتدائية يستدربوا على ملاحطة نمو وبطور كل طالب، وكذلك ملاحظة التغيرات الفردية التي تطرأ عليه ، ولقد وُصِع الندريس الحماعي لتسهيل حملية التدريس الفردي أو البدريس للآحرين في نفس المستوى الماثي تقريباً . وهؤلاء المعلمون يعتبرون أنفسهم معلمون للأطفال.

و أما معلمو المرحلة لثانوية فإمهم يعتبرون ألفسهم معدمين للتاريخ، والعلوم، والرياضيات وما إلى ذلك . بدلاً من كونهم معلمين للطلاب ذبك أنه قد ثم تدريبهم على الاعتقاد بأن تدريس المادة العلمية هو وطيعتهم الأساسية كمقابل للتدريس للطلاب ، كها أن معلمي الرحلة الثانوية تمم تدريبهم على أن يروا فيصلهم كوحلة واحدة ببدلاً من كبونه مجموعة من الأفراد ذوي احسياحات تدريسة فريلة ، وصع هنذا فإن برامج إعداد المعلم الموضوعة لإعداد معلمين في المرحلة ابثانوية تتضمن بوجه عام مقررات قليلة للغاية عن سو وتطور الطفل والمراهق ، ونتيجة هذا فإن المعلمين في داحل فصولهم ،

لقد أصبح من المسلمات حالباً أن المراحل الهائية تتواصل على بحو مطرد طوال الحياة ولذلك يتعين على كافية المعلمين تبويع طرق تدريسهم من أجل تلبية الاحتياجات الفردية لدى كل طالب، وقد أشارت البحوث والدراسات إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لا يستحدمون أنواع المتدريس، وإجراءات الاحتيارات الإدارية التي تيسر التعدم للمراهقين ذوي الصعوبات (Klinger& Vaughn 1999: Putnam 1992 a 1992c) فعي مبيل المثال أوضح "بوسام" الورقة أو في تكليفات العمل (Putnam 1992 c)، وأن أنواع الأسئلة التي يستحدمها معلمو المرحلة الثانوية في احبارات الفصل قد بعوق بشدة المراهفين دوي صعوبات التعلم (Putnam . 1992 c)

وفي مراجعة حديثة للعديد من الدراسات المحثية تعرف كل من "كلنحسر وفون" السعلم (١٩٩٩) هلي عدد من إدراكات لمراهقين ذوي صعوبات السعلم المتعلقة بسمط المتدريس الملين يتلقونه في المدرسة المثانوية، وذكرت هذه المراجعة أن الميتة المدرسية في بيئها الحالية عير مسؤولة عن التدريس الفعال للطلاب دوي صعوبات التعلم خاصه الطلاب دوو الصعوبات الذين يجناجون إلى تعديل في عارسات الصف، ويجتاحون إلى مساعدة في المصل وفي عمن الواجب، والماذح ذات النوعية الخاصة في أثناء العمل داخل المصل، ومساعدة متكررة في إعداد عمل المصل، وإكمال الواجب المتزلي، كما محتاحون إلى الحراء تعديلات تدريسية أحرى متعددة (Klinger & Vaughn, 1999) وعلى حين توجد إحراء تعديلات المحتبة أوصحت –

كأمر ثابت- أن هذه التعديلات ليست شائعة في كل الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية (Baker بالمرحلة الثانوية بالمرحلة الثانوية وعلى ذلك فيان الكثير من Zigmond .1990; Klinger & Vaughn .1999) هوعلاوة على ذلك فيان الكثير من النحهيزات التي وصبعت للطلاب دوي صعوبات التعدم كان لها تأثير على تعليل اعتهاد المهج على حفيظ المعسومات الفليلة عديمة لمعنى والحقائق عبر المترابطة عالباً بدلاً من خاطبة المفاهم الأساسية والتركييز عليها (Ellis & Wortham 1999) ، وفي من هذا لمهج من المحتمل ألا يأخذ المتعلم مكانبه ، وفي يصبح التدريس في حجوه الدراسة من الماحية الفعلية أقل استثارة للعلاب

من ناحية أحري، يمكن لقول أن الفشل في توفير النجهيرات أو توفير تحهيزات عير ملائمة ربها يفضي إلى ربادة الإحباط في المدرسة لدى الطلاب في المدرسة الثانوية ، الذي قد يؤدى بدوره بالطلاب إلى الفشل في المدرسة أو يكون سساً في تركها، فقد أثبتت البحوث أن الفشل في المدرسة بمثل مشكنة حطيرة بالسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم . Levin Zigmond & Birch (Levin Zigmond & Birch) في حماية ويقدم النافلة الإيصاحية ٨-٦ عدة اقتراحات لمساعدة معلمي المدرسة الثانوية في حماية طلامهم من المرور بحرات الفش

النافذة الإيضاحية (٨ -١)

إرشادات تعليمية الوقاية من الفشل الدراسي

Teaching TIPS: Preventing Dropouts

أشارت نتاتج بعص البحوث إلى أن أكثر من ٥٠/ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يتعرضون للمشل الدراسي قبل تخرجهم (Levin . 1985) بيد أن هذه السنة يتعرب النظر إليها بشئ من الحدر لأنها تعتمد على برنامج صمم حصيصا بهدف تعليل معدل العشل ، ولا يوحد في المدارس الثانوية برامج خاصة من هذا القبيل ولدلك قد يكون معدل العشن مرتمعاً.

ومع دلث فقد تم تحديد عوامل عديدة قد تؤدى إلى حدوث الفشل الدراسي الاحدوث الفشل الدراسي الاحدوث الفشل الدراسية الشابوية، سبب توريع هيكلها وتفسيمها إلى شعب والتغيرات التي تحدث في المصل البطامي، وهي على هذا البحو الشطيمي لا تشجع على إقامة علاقات قوية بين المعلم والطلاب "نابها طاهرة القصور المتراكم الذي يشير إلى أن المستوى الأكاديمي للمسراهة من دوي صنعونات التعلم مسوف لا يرتفع بعد مقطة معينة ، ولقد أشار "ليفين وزملاؤه" Levin & his co-workers إلى عدة أشكار مس الفشيل الدراسي

استخلصها من حلال المقاللات التي أحريت مع عدد من الطلاب العاشين درسياً وأن هولاء الطلاب مدفوعين إلى ترك المدرسة لأسناب أكاديمية وسنوكية وأخيرا أشار "حونسون" Johnson (١٩٨٤) إلى أن الحصائص الرئيسية للصعوبة نفسه قد تتعير بحيث مصبح الاهتهامات الانفعالية والاحتهاعية على الأص أكثر أهمية من مشكلات الانتباء أو اللعة التي تقود في الأصل إلى تطور صعوبة التعلم ومن ثم تعاقمها ، وهذا يقود بدوره إلى حدوث إرباك بين المتخصصين وحيرتهم فيها يتعلق بانتقاء البرامج الملائمة للمراهقين دوي صعوبات.

و إليك بعص الخطوط الإرشادية العامة التي قد تساعدك كمعلم لذوي الصعوبات في مواجهة مشكلة الفشل الدراسي.

١- كن حساساً للاحتياجات الانفعالية للمراهفين من تقوم بالتدريس لهم، ولاحظ أن مشكلات مفهوم اللذات ووجهة المصبط تميل إلى الظهور بطرق عديده، ولاحظ أيضاً لعلامات المصميرة التي مشير إلى الحفاص مستمر في مستوى طلات الصف، وانتشار لمعاس، والتغيير في الاتجاه، أو أية علامات الأحرى غير ملموسة.

٢- ناقش طلالك بصراحة وتعامل بأمانة مع كل طالب بديه أية مؤشرات على حدوث تغير ملحوظ في الدافعية، كما يجب أن يعامل المراهقون على أنهم راشدون في هذه لمحالات حتى لو لم يكن لديهم فهم مكتمل بلصراعات الانفعالية أو مفهوم الدات الدين يشعرون به.

تفش مع كل طالب عمله المدرسي في حصص أخرى، ويشكل منظم لكي تعبر عن اهتمامك به .

إلى من يا الاستهاء من المدرسه والتي تتعلق بالحصول على وظيمة جيدة.. . وما إلى ذلك من بميرات.

ابحث عن طريقة ما مجعل التعلم معرراً لكل طالب من حلال استخدام أساليب الإثابة و لمكافآت التي يحد كل طالب أمها ذات معنى وهدف.

 ٦- الحث عن شيء ما في كل طالب يكون فحوراً به، وتشعره بأنه هو الأقصل فيه من أي شخص آخر ، وأحعل الطالب يستعرص هذه المهارة

وأنه لمن الأمور الصعنة أن تتخيل أن معلم في أحد فصول الصف الثالث لا بشكل مجموعات صفيرة لتدريس القراءة، ولكن الكثير من المتحصصين والعاملين في المدارس الثانوية لم يدربوا على تطبق هذا السمط من مادح التدريس في فصل المدرسة الثانوية ، ومع ذلك سوف يستفيد الطلاب دوو صعومات التعلم من المعرفة التي يرودهم مها معلم المدرسة الثانوية ذت المهرسات التصريدية ، فقيد بجيده المعلم قراءات موعة كما قد يعقد احتيارات متعددة ، وقد يستحدم دفتر التصرينات وملخيصات المشاركة في المحاصرات لتزود طلاب المدرسة الثانوية دوي المصعوبات بالمساعدة في المبواد الاكاديمية المكبوعة ، وقيد تستحدم أيضاً المشروعات الجماعية ، والمناقشات والمستروعات الفنية لتأكيد فهم مادة أحد الموصوعات، وكن هذه الاستراتيجيات سوف تسردمج طالب المدرسة الثانوية دي صعوبة التعلم (Bender 2002)

وفي النوفية البراهن مدأت الكليات والحامعات لنتو في محاطبة هذه الاحتياحات من خلال المساهج كمسطلت إعداد لمعلمي المدرسة الثانوية قبل الخدمة، وبناءً على دلك فإمك كمعلم تربية حاصة قد تحتاج إلى التشاور مع معلمي المدرسة الثانوية في فصول الدمج لكي تعاونهم في عملية المدء في استخدام هذه الطرق المحتلفة من طرق الندريس لمرة تلو الأحرى

التأكيد على تغير المنهج Curriculum Emphasis

أخيراً، يؤكد المسهع على صرورة ,حداث تعير بيّن في السوت الأولى للمدرسة وسنوات المدرسة الثانوية (Bender ,2003 , De La Paz & MacArthur, 2002) حيث تركز صفوف المدرسة الابتدائية على تدريس لمهارت الأساسية مش القراء، والحساب وفنون اللغة ، في حين متصمر منهج المدرسة الثانوية عدد من العصول المدراسية المنية على محتوى محال المادة، ععلى سبيل المثال طورت القليل من مدرس المقاطعات برامج التربية لمهية أثناء السنوات المبكرة معلى سبيل المثال طورت القليل من مدرس المقاطعات برامج التربية لمهية أثناء السنوات المبكرة معلى المدرسة رعيم أن هذا شياتع مصورة كبيرة في المسوات الأخيرة للمدرسة . أيضاً سبب المسورة في المتدريب والإعدد والتي سنفت منافشتها من قبل ، لا يعتبر معلمو المواد الدراسية بمصورة عدمية أن مدريس المهرات الأساسية يقع ضمن بطاق مسؤوريتهم، حيث بنظر معلمو المدرسة الثانوية إلى أنفسهم على أنهم متحصصول في محتوى لتاريح ، والصحة ، والعلوم ..وما المدرسة الثانوية لمذه الموامل المتداخلة ونتيحة لمدي مستوى المهارة الأساسية للمراهقين دوي صعوبات المعلم فإن الكثير من هؤلاء انطلاب بتحول خلال مهم المدرسة الثانوية لعله بحد فرصة قلبلة للمجرح ، وقد تقود هذه المشكلة أيضاً إلى ريادة أعداد الطلاب الذين يعشلون في طوسة قلبلة للمجرح ، وقد تقود هذه المشكلة أيضاً إلى ريادة أعداد الطلاب الذين يعشلون في طوسة قلبلة للمجرح ، وقد تقود هذه المشكلة أيضاً إلى ريادة أعداد الطلاب الذين يعشلون في طوسة قلبلة للمجرح ، وقد تقود هذه المشكلة أيضاً إلى ريادة أعداد الطلاب الذين يعشلون في المدرسة قبل الوصون إلى مرحلة التخرح .

العد الأدني لمايير التغرج. Minimum Graduation Standards

كأحــد مكــونات حركة المعايير المبنية على المنهج - والتي سـقت مناقشتها في العصل السابع-قامــت الكثير من الولايات بتطوير اختنارات الحد الأدبي للمعابير التي يجب أن يجتزها الطالب قبل أن تكمل منهج المدرسة الثانوية وقبل أن يتخرج من المدرسة الثانوية ، Parmar ، وقبل أن يتخرج من المدرسة الثانوية ، Poley ، Salmon & Roy , 2001; Johnson, kimball ,Olson - Brown & Anderson ، 2001 ; Lanford & Cary , 2000 , Manset & Washburn, 2000 ; Thurlow , 1997) وتمثل هذه انتهيهات والقياسات النموذجيه ما نعتقده عن الحد الأدبى الأساسي للكفاءة من أحل المنحاح في مجتمعاتنا والدي يجدد في الغالب من خلال الأدبى المنسوي تحسيل يقارب مستوى الصف لثامن، وتتحول في بعض الحالات هذه القياسات إلى احتسارات للتحرج" أو "محكات للتحرج" ويستحدم متخصصون احرون النقيبات عالية المحل في الإجابة عن ينود وفقرات هذه الاحتبارات فدينتج عنه فيل في التحرج وفقر التعريبات النتج عن منطور الطالب ذي صعوبة التعلم

وعبلاوة عبلي دنيك، فإمه بالسمية للطبلاب دوي صبعوبات البنعلم البدين يكون مستوى تحصيلهم في القراءة وفي الحساب وفي فنون اللعبه في مستوى النصف الخنامس أو النسادس (مستوى لتحصيل الموذحي لمهاية المدرسة الثانوية للكثير من هؤلاء الطلاب) فإن هؤلاء الطلاب سوف يحدون تحدياً كبيراً في احتياز اختيار معايير المدرسة الثانوية ، وكبديل هذا أعطت الكشير من النولايات الطنلاب دوي النصعوبات بديلاً للتخرج يتضمن شهادة ليس لها معايير (مشار إليها في بعض الأحيان على أمها شهادة مواظة في الحصور بانتظام) وتلك الشهادة تشترط حنظام الطالب تعدد محدد من السنوات للتعلم في المدرسة (LanFord & Cary ,2000) كيا سمحت ولابيات أحرى بالعديبد من النجهيرات الموّعة على نطاق واسع في تقييمات المخرج للعملاب دوي المصعوبات المتنايمة ، وعن لرغم من أن هذا قد يسمح لكثير من الطلاب دوي صمعومات التعلم بالتحرج من المدرسة الثانوية إلا أن هذه المهارسة تريد من الشك للتعلق بصدق النقيبيات المعدلية (. Johnson etal , 2001 ; Zurcher & Bryant, 200) وبنصرف النظر عن الكيفية التي تعالج بها الولايات قضية نقيبهات محك التحرح في مهاية المدرسة الثانوية إلا أن الحركة بحو تعييق اختدرات تحرح المدرسة الثانوية تمثل مطلباً إصافياً للمردهقين ذوي صعوبات التعلم . ويجب عليك كمعلم في هندا المجال أن تتحقق من متطلبات غرح لطلاب دوي صمعومات النعلم في ولايمتك وأن تحتفظ بهم في ذهمك حتمي نطبور سرامجك الترموية الفردمة لتللابك

بدائل البرنامج التربوي للمراهقين ذوي صعويات التعلم

Educational Program Options for Adolescents with Learning Disabilities

عرف العديد من الباحثين الاستجابات بأمها تلك التي يضعها لعاملون بالمدرسة الثانوية بكي يلبوا احتباجات لمر هفين ذري صعوبات التعلم & Deshler . Schumaker . Lenz . ومد أشار جمع من Ellis . 1984 . Johnson . 1984 . Zigmond & Sansone . 1986 . السحوت والدراسات إلى بدائل برباعية عديدة عيرة ومنوعة تستحدم في السوات الحديثة مع هؤلاء المراهبين، وأنه من الأمور المهمة والحاسمة بالنه لم تمعيم في المسقبل، أن تعهم هذه البرامع لأن القرارات الأساسية المتعنقة بالمنهج الدي سوف تستحدمه بعنمد على المرنامع المبيل الذي تساه مدرستك ، وهذه النقطة يمكن توضيحها فيها يلي .

أولا: توظف الكثير من المدارس بمودح تدريس المحتوى أو بمودج المعتم الحاص المحالات Model في أوصاع التربية الخاصة وهذا السمودج يستحدم على أنه برنامج حاص لمحالات المحتوى بمعنى آخر يمكن أن يتضمن الرنامج الحاص بالمراهقين دوي صعوبات التعلم العديد من الفصول المديحة في محالات الماده لدراسية كما يجب أن يتلقى لطالب تدريساً في محال محتوى المادة لحصة أو حصين يومياً (Johnson, 1984 : Zigmond & sansone ، 1986) فإذا كان بطام مدرستك يستحدم مثل هذا البرنامج فإنك سوف توظف على نك معلم خاص في محالات بالمادة الدراسية حتى لو لم تكن مؤهلاً لتدريس محالات محتوى بعص المواد مثل التاريخ أو العنوم (Mc Kenzie , 1991).

ولقد تست نظم مدرسية عديدة نصودح علاج المهارات الأساسية Remediation Model في القراءة، وهنون اللغة، وتندرسن الحساب بشكل مستقل عس التدريس في قصول الدمج، ويوجد في هذا النوع من البرامج عرق سبط بين معلم صعوبات التعلم ومعلم الفراءة الخاص

والنوع الثالث من البرامج هو معودج الدراسة والعمل Work-study Model (وهو نوع من التربية الحاصة والتأهيل للأشخاص من التربية الحاصة والتأهيل للأشخاص المعاقب في المرحلة الثانوية في كل من المؤسسة ومكان العمل) ولدلك فهو يؤكد على مهارات العمل وخبرات العمل كحرء من اليوم المدرسي فقد يقصى الطلاب أكثر من نصف اليوم يعملون في وطبقة داحل الحرم المدرسي (Zigmond & Sansone , 1986)

وهناك بوع رابع من البرامج هو نمودج المهارات الوطيفية للمنهج A Functional Skills وهناك بوع رابع من البرامج هو نمودج المهارات الوطيفية للمنهج Model of Curriculum لذي يتنضمن تدريساً لمهارات البقاء المختلفة مثل إتمام تطبيقات العمل، وأشكال فرص الصرات ، وبشكل مماثل يعد هد برنامجاً بديلاً آخر (Johnson, 1984) وفي الكثير من الحالات فإن هذا البديل قد يدمج مع منهج آخر بحيث يجمع بين نمودجين ، هما علاج المهارات الأساسية والدراسة والعمل

وصع تنامي البراهين والأدلة البحثية عن أن المرهقين دوي صعوبات التعلم قد يطهرون أوحه قبصور ميثا معرفية (أنظر ماقشة وجهات البطر في الفصل الأول) معد تبني عدد كبير من المدارس لمثانوية بمودح استر اتبجيات التعلم المحاودة (Learning Strategies Model وهذا السموذج طبوره "ديسلر وزملاؤه" Deshler & Associates في جامعة كانساس (Deshler et al) (1984). وهنو نمنوذح يتنضمن عبداً من استرابيجيات لتعلم التي صمحت لمساعلة المراهقين دوي الصعوبات في مواجهة مطالب معابير منهج المدرسة الثانوية (Bender , 2002)

وحد نافش "ربجموند وسانسون" Consultation (1947) النموذج الاستشاري وحد نافش "ربجموند وسانسون" days Sansone (وهو طار فكري تبطيعي بقدم الحدمات لاستشارية على صوته) كها نمه نمسودج بعمل فيه استشاري التعلم مع متحصص في المادة الدراسيه لصحوبات التعلم مع معدمي المدرسة العامة في مسعى لإحادة ساء منهج المدرسة الثانوية في شكله التقليدي وهدا الاستشاري لا يقوم بالمتدريس مباشرة للمراهفين دوي صعوبات التعلم ولكنه يقضى بعض الموقت بعمل مع معلمي المدرسة العامة حتى ينقل إليهم الاستراتيجيات التدريسية المتنانه التي ساعد هؤلاء المتعلمين من المراهفين.

وأحبرا فصع التأكيد المتزايد على تفديم معدل واسع من بدائل التسكين، فقد تبنت أعدداً كسيرة من المقاطعات المدرمسية سديل تقديم خدمة الدمج Option ومعلم التربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة ومعلم التربية العامة سوياً Option ذلك أنه في برامج الدمج بقوم كل من معلم التربية الخاصة ومعلم التربية العامة سوياً بالمتدريس للطلاب الذين يواجهون صعوبات والذين لا بو حهون صعوبات في فصل الدمج ولعدد تم تدعيم بموذح تعديم خدمة الدمج من خلال منحى تدريسي ناشئ يلقى اهتهاماً قومياً مترابلاً منحى المتدريس المارق ، وهو منحي تعييمي يلبي المجات المحتلمة للمنعلم وهو يتصمى مهام وأدوات متباينة (1992, Tomlinson ; 2002, Bender) ويشتمل هذا الإحراء التدريسي على تكييف لاستراتيحيات التدريس والتكنيكات في فصل التربية العامة لكي يتكيف التعلمين منع احتياحات النعلم الكثيرة والموعة ، على حين لا يستحدم التدريس العارق عي

وجمه الحصر مع الطلاب دوي صعوبات التعلم ، ومثل هذا المحي من مناحي التدريس يفضي إلى ناتج تعليمي كبير بالمسة هؤلاء الطلاب . وهذا السموذح سيتم وصفه بمزيد من النفصيل في الفصل التاسع

اختيار البرمجة التربوية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم

Selecting educational programming for adolescents with learning disabilities

من المعترض أن تكون أماط وأشكال مشكلات التعلم مرتبطة بالمراهقين ذوي صعودات التعلم ومرتبطة كذلك بنيبة البرامج المدرسية في المدارس الثانوية، لذلك بنيس عليك كمعلم وبتعين عبى المتخصصين الآخوين إيجاد أو ابتكار برنامج تربوي مناسب لكل طالب لديه صعورة، واحصائص العلمية الخاصة بعملية لنعلم لكن مواهق مختلفة كها نرى ، كها يوجد عدد من المدائل البربانجية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية وكل بديل من هذه المدائل له افتراصيات أساسية ومزايا وعيوب قد تحعل لبربامج أكثر أو أهل ملاءمة لطالب معين، وتقدم البافدة الإيصاحية ٨-٧ عنصرا لعض الافتراصات التي تقف خلف المديد من هذه المرادج ، ورغم الماقشة المستعيضة عده الموضوعات إلا أنه يجب عليك الرحوع إلى المرجع المذكورة في نهاية هذا المصل .

وحد اختيار أي سرامج بحب أن يتشاور المعلم مع حميع أفراد ويق دراسة حالة الطفل، بالإصافة إلى الطالب وأولياء الأمور، ودلك التوفير أفضل نمط من المرامج ، حيث تقدم البدائل البرنامجيه جميعها لمطالات محددين لترويدهم بالحدمات التي يحتاجون إليها ، وأيصا بجب أن يشترك الطالب وأولياء الأمور في عملية انخاذ القرار وحاصة ما يتعلق بالاختيارات المتعلقة بالمقررات المهمية، وبسرنامج الدراسة والعمل ، والممهج المكيف ، و الاستشارات ، والجواب الأحرى للبرنامج وقد دكر "هوك وحيلير واينجيلهارد" Houck ، Geller & Engelhard بالمراهم أن معلمي المراهمين ذوي صبعونات التعلم يشركوا هؤلاء الطلاب في نقاريرهم أن معلمي المراهمين ذوي صبعونات التعلم يشركوا هؤلاء الطلاب في المقادات التحطيط المربوي أكثر من معلمي المدرسة الإعدادية وعندما يصبح الطلاب أكبر سنا بحب أن يستجع هذا على مزيد على المشاركة والمسلوك الأفصل في المستوات الأحيرة من المدرسة العامة.

النافذة الإيضاحية (١٠٧)

الافتراضات وراء النملأج التدريسية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم

| العيوب | الميراب | المنحى |
|----------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| - يحبول المربي الخاص إلى | - يركز على المهارات الأساسية في | |
| مستوب ليمهساوات | القراءة واحساب ألتبي تدعم وتحفق | محى المهارات |
| الأساسمية أو مسرب | اننجاح. | الأساسه |
| للقراءة. | - يـــؤكد فقــط عــــلى المهــــارات | { |
| -يحسدمسرتسدس | المصرورية اللازمة للمنجاح في | { |
| الأسماليب والطمرق | المدرسة. | |
| النوصية التي يحل محلها | - من السهل صياعته في منهج | 1 |
| التدريس العلاجي | | } |
| مفسرض عسلي المعلسم | - يتكامل مع المعج المدرسي | |
| الحاص ندريس مواد (| بأكمليه بدلامس التركيس عس | ا منحسى المعلسم ا |
| دراسية رسما بكون المعلم | المهارات الأساسية فقط. | الخسساص في ا |
| غـــير مفتــــع بقيمـــتها | - معلمو محالات المواد الدراسية | الجالات المادة |
| وأهميتها | عادة ما يقلرون دوره في معاونتهم. | الدراسية |
| - ربها يغفل عن المهارات | - ينسق مع معايير المهج الدراسي | |
| المضرورية للحياة ويفومه | الدي تتبناه الولاية. | [|
| الانتباء إلىها لكي بغطي | } | ļ ; |
| متطلبات محال الماده | | |
| - يمثل بطرة متشائمة | - يركسر عسلي حسوالب المهسارة | المنحي |
| للقدرة الكامة. | الضرورية انتي تستحدم فبها بعد في | الوطيفي [|
| - رسا يفقد الطلاب في - | الحياة | |
| ظله- مهارات معينة. | يدرك الطلاب صلته الوثيعة مهذا | { |
| | المحتوى. | <u> </u> |
| - ربي يمثل رؤية منشائمة | - يتعلم الطلاب مهنة أثناء ، قت | منحى الدراسة |
| لغدرة المتعلمين الكامية | الدراسة. | |
| على نعلم المنهج العادي. | - أوضحت المحوث والدراسات | |

| قد يجدد مدن صدرة | أحمية الإعداد المهني. | |
|-------------------------|--|---|
| الطالب على الاستعادة من | | |
| مسزيد مس الإمكانسات | |] |
| المترىوية. | | |
| - لم يسدعم مسن حسلال | - يمكن من حلاله تبسير استحدام | |
| أمس بحثية هويه. | أمكسار تدريسية حديسدة ومحسنلفة | ا لمنحي |
| - فـد يــؤدى إلى حــدوث | سبب المدخل الاستشاري. | الاســـــــــــــــــــــــــــــــــــ |
| ا صراع سين معسم الترسية | | (لإرشادي) |
| العامة والقائم بالعملية | | [|
| الإرشادية. | | |
| قد يخسر الطالب في | - الإنقاء على الطالب في العصل | منحي الدمح |
| الفصل العادي ومن ثم لا | العادي | |
| يتلقس الخسدمات السي | | |
| يحتاج إليها. | <u> </u> | |
| - يستحدم سادرا جدا | : - قدمت السحوث الأساسية منا | { |
| بسس محدوديسه توزيع | يوضح فعالية هذا المنحي. | ا منحــــــــــــــــــــــــــــــــــــ |
| المواد الدراسية. | بدمج معلمو التربة العامة في | استراتيحيات |
| ا - بستطلب مسدحلات | سترانيحيات التدريس. | العلم |
| ومشاركة مس معلمي | - يقدم أفكاراً يمكن بعميمها على | <u> </u> |
| النربية العامة الدين قد | محالات أحرى | } |
| يقرروا عدم اسخدامه. | | |
| | الطائب على الاستعادة من التربوية. - لم يسدعم مسن حيلال أسس بحثية هويه قيد يسؤدى إلى حيدوث صراع سين معسم الترسية العامة والقائم بالعملية قيد يخسر الطالب في المصل العادي ومن ثم لا يمتاج إليها. يمتاج إليها. - يستحدم سادرا جياا بسس محدوديم توزيع المواد الدراسية. المواد الدراسية يستطلب مستحلات المواد الدراسية. | الطائب على الاستعادة من التروية. - يمكن من حلاله تبسر استحدام التروية. الكدار تدريسية حديدة وعنظة السيادي قد يودي إلى حدوث صراع مين معدم التربية العامة والقائم بالعملية الإرشادية الإنقاء على الطائب في المصل المعادي ومن ثم لا يتلقى الحدمات السي المعادي من ثم لا يتنقى الحدمات السي يتلقى الحدمات السي يتنقى المعدوديمة توزيع وضح فعالية هذا المتحي قدمت المحوث الأساسية ما المواد الدراسية يتملم معلمو التربة العامة في ومشاركة من معلمي سترانيحيات التدريس يتملم أفكاراً يمكن معميمها على ومشاركة من معلمي عالات أحرى |

ملخس الفصل: Summary

أستعرض هذا القصص البحوث والدراسات المتعلقة بمظاهر صعوبات التعلم في فصول المدرسة الانتدائية وفصول المدرسة الثانوية، ومن الواضح أن مجرد معرفة الخصائص العقلية / لمعرفية والانتداء، واللغة ، وحصائص سلوك الطلاب دوي صعوبات التعلم ليس كافياً للمعلم لدي سوف يقوم بالتدريس لهؤلاء الطلاب ، لدلك يجب أن تلم بالمعرفة المتعلقة بالمظاهر دات

الوعية الخاصة لهده الخصائص في داخل المصل المدرسي، كما يجب عليك كمعلم أن تطمع على الأحكام المتعلقة ودارة السلوك والتدريس ودلك قد يرجع إلى الأسباب التالية.

أولا نهاذج السلوك التكيمي التي يطهرها الأطمال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم لا تتسن مع متطلسات السحاح في فيصول السدمج، وكسدنك توجيه المهمنة لسدي هؤلاء الطلاب تكون مخصصاً جداً سسبب الطبيعة المختلطة بلمشكلات المتباينة في مجال الانتباه، وكذلك قد يظهر بعيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أنهم من ذوي الشاط الزائد أو السلوكيات المضطربة في داحل العصول عما ينبح عنه مشكلات إضافية لا مفر من أن يواجهها المعلم.

ثانياً أن التفاعلات مين معلمي التربية العامة والطلاب دوي صعوبات المعلم، اتضح من حالال انفحص والدراسة أسا ليست على مديرام، فهؤلاء الطلاب يحتمل أن يسمعوا الكثير والكثير من العبارات المتعبقة بعملية التدريس ، أيضاً فيان أن أن أل أسئية المتدريس التي توجه إلى الأطفال دوي مشكلات التعلم قد تكون عبر مناسة للمستوبات المعرفية بها يصمن تحقيق الحد الأقصى للتعلم والتحصيل المدرسي ، ويتضح مما سق أنمه محب أن تقرر بشكل منتظم (أن لم يكن يومياً) ما هي أنواع الأسئلة التدريسية التي يتعين أن نسألها لأن مجرد التزامك مصبع الأسئلة الموجودة بدليل المعلم لا يعفيك من مسؤوليتك لتدرسمه نحو الطالب كي أن هذا لا يمش تحدياً لكثير من المعلمين ، وذلك وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد حاسمة وعددة بوصوح تتعلق بأنواع الأسئلة التي هي أكثر فعالية إلا اله يجب لا يكون معلومات عن القرارات المستخدمة الآن، ويعد هذا حزء من التحدي والتصدي بلمسؤولية وأنه لمن الممتم أن تكون معلم أو مربياً متخصصاً.

ومس باحية أخري، يمثل التأكيد على الطلاب دوي صعوبات التعلم وتفاعلاتهم في برامح المدرسة الثانوية مسعى بحثياً حديث ، ولا يران البحث مسمراً في هد المجال، ومع ذبك توجد بعض الاستنتاجات المتاحة على ضوء هذه البحوث تشت أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم لديهم أوجه قصور في التحصيل وذلك في الكثير من محالات المهارة الأماسية ، وأن هذا القصور سرداد مع الوقت ، وأوجه القصور تلك ما هي إلا خليط من مشكلات الانتباه واللغة والداكرة ، وهي المشكلات الشائعة بين جميع الطلاب دوي صعوبات البعلم في كل الأعهار . ومع ذلك فإن المدرسة الثانوية بصورة عامة أقل مقدرة على ببية احتيجات هؤلاء الطلاب مقارنة بالمدارس الانتدائية سسب بنية وتكوين المدرسة وإعداد المعلمين ، وتقسيم المنهج ، وهذه العوامل محتمعة قد تسهم في زيادة معدل قشل المراهقين ذوي صعوبات البعلم

وقد حدد الباحثون العديد من سادج لبرامع التربوية المختلفة لاستحدامها في المدرس النابويه، وهذه النادج كثيرة التوع من حيث محتوى المهع ، والافتراصات التي تفف حلف كل مودح، وسوف تحتح كمعلم مهتم بالطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى أن تصبح واعبا بالمادج المتنابة والافتراصيات التي نقص وراءها ، نقد مكون بهادج البرامج المدريسية هذه دات تأثير قبوى على لمواد التي تنوقع أن تقوم بندريسها في مصلك. وسوف تساعدك النفاط التالية في دراسة هذه المصل.

- أوحمه القصور العقلية لمعربيه التي تتصبح مكرا من خلال الحفاص بسبة الذكاء، ونقص القمدة على الانتباه ، وأوجه النقص في اللغة ، ومشكلات الذاكرة تقصي إلى عدم قدرة الطلاب دوي صعودات التعلم عنى التكيف مع مطالب فصل المدرسة الانتدائية.
- ٢- مشكلات الاشباه لــي الطـلاب ذوي صعوبات التعلم تعصي إلى صعوبة بوحيه المهمة في
 العصول المدرسة الانتدائية
- السشاط الرائد أو السملوكيات المضطربة, سها تعله رعمل معمس الطلاب دوي صعومات التعلم، بدأ ها لا تطهر عن معظمهم.
- ٤- يتفاعل الطلاب ذوو صعومات التعلم مع معلمي المدرسة الابتدائية بطرق شتي ليست هي
 الأحسس، وتوصف بأنها ليسب على ما يرام ، كم أن هؤلاء الطلاب يتلقوا أوامر لتعديل
 السلوك أكثر من الأسئلة التدريسية .
- المعدل البطئ للتحصير مين الطلاب دوي صعومات التعلم الذي يتحه إلى التراكم مع مرور
 السنوات إلى الدرحة التي يمكن معها القول أنه يؤدى إلى حدوث كثير من أوجه القصور
 في مهارات القراءة مهارمة برفاق القصل ويجدث هذا في صعوف المدرسة الثانوية أكثر من
 صعوف المدرسة الابتدائية.
- ١- يميل الطلاب درو صحوبات التعلم إلى إظهار حالة من استقرار التحصيل الأكاديمي
 تتراوح سين مستوى النصف الحامس أو الصف السادس، ولا يحفقون تقدماً يتجاوز أو
 ينعدى هذا المستوى حتى في المدرسة الثانوية
- ٧- بواجه طلاب المدرسة الثانوية دوي صعوبات النعلم سنوات طويلة من الفشل في العمل
 ١١ درسي يسح عنه غالبا مشكلات كثيرة في دامعية هؤلاء الطلاب، كها أن هؤلاء الطلاب
 عرصة خطر الإصابة بالاكتئاب الشديد واحتمالية التفكير في الانتحار أو محاولة الانتحار.
- ٨- الحياة الاحتماعية بالسنة لكثير من هؤلاء المراهقين أقل رضا وأدني إنساعاً لأنهم غير متقبلين

- اجتهاعها من أقرانهم، عير أمهم على أية حال كمحموعة من الطلاب دوي صعومات التعلم مدود أمهم مقبولين اجتهاعيا
- ٩ يـؤدى نوربـع المـهح في المـدارس الثانوية إلى مطاب تنظيمية للطلاب دوي الصعوبات قد
 ستح عنها تركيز على صعوباتهم
- ١٠ تشصيص النيادح التدريسية المبوعة المستحدمة في المرحلة الثانوية منع مراهقين ذوي
 صعوبات التعلم منايني: منحى المدريس الخاص، ومنحى علاج المهارات الأساسية ،
 ومنحى الدراسة والعمل ، ومنحى المهارات الوطيفية ، ومنحى استراتيحيات التعلم
- ١١ يمثل التدريس العارق أحد الرادح التدريسية الحديدة التي يجب أن تدعم لطلاب ذوى صعوبات التعلم في فصل التربية العامة.

أسناة وأنشطة : Questions and Activities

- ١- ما هي الأسباب التي يمكن أن تقدمها بشأن الحدل المتعلق بمسنوى السلوك المضطرب
 بين أطمال المدرسة الانتدائية دوى صعوبات التعلم ؟
- ٢- اعقد مقابلات عبل نحو مفصل مع معلم النربية العامة ومعلم التربيه الحاصة بالمدرسة الابتدائية تتعلق بالسلوك التكيفي للطلاب دوي مشكلات التعلم . وقار ب واكشف عن وحوه الاختلاف بين استحاباتهم، وبعرف على الاستراتيجيات التي بستخدمها هؤلاء المعلمون لإدارة السلوك
- ٣- ادرس المعلومات المتعلقة بصبع السؤال، والعلاقة بين صبعة السؤال وريادة مستوي الفهم لدى أطفال المدرسة الانتدائية . وما هي الاستناحات غير النهائية لتي قد تتعلق بصبع السؤال الملائمة للأطفال الدين لا يواحهون صعوبات التعلم ؟
- إقرأ السحوث التي عرضت في هدا المصل عن نهادج تماعل المعلم، هل هذه السحوث سدعم ملاحطاتك الشخصية (من الباحيه العملية أو حبرات محال العمل الكليبيكي)
 واهم بالكيفية التي يربط مها المعلمون بالطلاب دوي صعوبات ابتعلم في قصولهم؟
- احتصل عبلى مسخة من كتاب تومليسون Tomlinson المسمى الفصل لمدرسي الفارق
 المقصل عبلى مسخة من كتاب تومليسون Tomlinson المسمى الفصل للقريراً عنه للقصل.
- ١ ما هي بدائل ابرامج المستحدمة في المدارس الثانوية المحلبة في منطقتك التعليمية ؟اعقد مقابلة مع معلم الصعربات تتعلق بأنواع المواد الدراسية المستخدمة وإمكانة دبحة مع برامج ابدراسة والعمل.

- ٧- ما هي العلاقة بين إعداد المعلم ومستوى التدريس العردي في قصول المدرسة الابتدائية
 وقصول المدرسة الثانوية؟
- ٨ ساقش بمن وتطور سنوكتات الانساه، وهن القندرة عبل الانتباه تنمو وتتطور مع مرور لوفع؟ أقرأ لعديد من المقالات المدكورة في هذا المصل وأعرضها على طلاب مصلك
- ٩ ما الذي تقترحه النحوث نشأ، فعالية نموذج الدراسة والعمل كنديل تدريسي للمراهقين
 درى صعوبات لتعلم ؟
- ١٠ ناهش أوحبه الفيصور في المهادج التدريسيه الموعة التي تقدم للمراهقين دوي صعومات لتعلم، من أحل إعطاء المزيد من فرص السكين التربوي والوطيفي.
- ١١ اعد قائمة بالطرق المحتلفة التي يمكن من حلالها السميير بين تلاميد المرحلة الابتدائية ذوي صمعودات المتعلم، والمراهقين المدين لهم نفس الطروف من حيث الحصائص المعرفية والحصائص الاحتماعية الانفعالية ، وما الذي تفترحه هذه القائمة بشأل إمكانية تحقيق نواتح تربوية

REFERENCES

- Alber, S.R. Howard, W.L. & Pappler, B.J. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit positive reacher attention. Exceptional Cludren, 65, 253–270.
- American Psychiatric Association (APA (1993). DSM IV draft criteria. Washington, DC. Author
- Baker J M & Zig tiond N (1990) Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities. Exceptional Children 56, 516-526.
- Birkley, R. A. (1990). Attention deficit hyperactivity disorders. A handbook for diagnosis and treatment. New York. Guilford.
- Bender W N (1985a). Differences between learning disabled and non-learning disabled chudren in temperament and behavior Learning Disability Quarterly, 8, 11–18
- Bender W. N. (1985b) Differential diagnosis based on task-related behavior of learning disabled and low-achieving adolescents. Learning Disability Quarterly, 8, 26–266
- Bender, W. N. (1999) Learning disabilities in the classtoom. In W. N. Bender (Ed.), Professional issues in learning disabilities (pp. 3-26). Austin, TX. ProEd.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for surdents with learning disabilities. Thousand Oaks. CA. Corwin Press.
- Bender, W. N. & Golden, L. G. (1988). Adaptive behavior of learning disabled and non-learning disabled children. Learning Disability Quarterly, 11, 55-61
- Bender, W. N., Rosencrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, depression and suicide among adolescents with learning disabilities. Assessing the risk. Learning Disability Quarterly, 22, 143-156.
- Bender, W.N., & Wall, M.E. (1994) Six al-emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17, 323-341.
- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28 (2), 119–121
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004) The socialemotional side of learning disabilities: A sciencebased presentation of the state of the art. Learning Disability Quarterly, 27 (1, 45-52.
- Bulgren, J. A., & Carta, J. 1 (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. Exceptional Children, 59, 182-191.
- Cawley, J., Parmar, R., Foley, T.E., Salmon, S., & Roy, S. (2001) Archimetic performance of students: Implications for standards and programming. Excepnonal Children, 67(3), 311–330.

- De La Paz, S., & MacArthur, C. (2003) Knowing the how and why of history. Expectations for second ary students with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 20 (2), 42-154.
- Deshier, D. D. Schumaker, J. B., & Lenz. B. K. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part I. Journal of Learning Disabilities, 17, 108-117.
- Deshier D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., & Elits, F. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents. Part II. Journal of Learning Dividuals 17, 170-179.
- Drame E. R. (2002) Socio-cultural context effects on teachers' readiness to refer for learning disabilities. Excaptional Children, 69(1), 41–53.
- Elias M J (2004) The connection between social emotional learning and learning disabilities. Im plications for intervention. Learning Disability Quarterly, 27 (1), 53-63
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004) The social-emotional side of learning disabilities. Learning Disability Quarterty, 27 (1), 3–8.
- Ellis, E. S., & Wortham, J. F. (1999). "Watering up" content instruction. In W. N. Bender (Ed.). Professional issues in learning disabilities (pp. 141–186). Austin, TX. ProEd.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghary, D. L. (2003) Comparing the self-concept of students with and variout learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3), 287–295.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2001). Differentiated tristructional strategies. One size doesn't fit all. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1988). Prevening suicide in learning disabled children and adolescents. Academic Theraps, 24, 221-230.
- Houck, C. K., Geijer, C. H., & Engelhard, J. (1988 Learning disabilines teachers perceptions of educational programs for adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 20, 90–97.
- Hughes, C. A. (1996). Memory and test taking strategies. In D. D. Desh er, E. S. Eilis. & B. K. Lenz (Eds.). Teaching adolescents with tearning disabdiars. 2nd ed.). Denver Love.
- Hontangton, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional wellbeing, depression, suicide. Journal of Learning Disabilities, 26, 199-166.

- Ivarie J., Hogue, D., & Bruile, A. R. (1984). An investigation of mainstream teacher time spent with students labeled learning disabled. *Exceptional Children*, 51, 142–149.
- Jackson, S. C. Enright, F. Murdock, J. Y. (1987).

 Social perception problems in learning disabled youth. Developmental lag versus perceptual deficit. Journal of Learning Disabilities. 20, 361-364.
- Johnson, C. L. (1984). The learning disabled adolescent and young adult. An overview and critique of current practices. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 386-391.
- Johnson, E., Kimball, K., Olson-Brown, S., & Anderson, D. (2001). A statewide review of use of accommodations in large-scale, high-states assessments. Exceptional Children, 67(2), 251-264.
- Kisagner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms. Implications for students with learning disabilities. Exceptional Children. 66 (1), 23–37.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Companisons of self-efficacy mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD peers. Learning Disabilities Research and Practice, 21 (2), 111-121.
- Lanford, A. D. & Cary. L. G. (2000). Graduation requarements for students with disabilities. Legal and practice considerations. Remedial and Special Education, 21(3), 152–161.
- Leigh, J. (1987). Adaptive behavior of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 557–562.
- Levin, E. K. Zigmond, N., & Birch, J. W. (1985). A follow-up study of 52 learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities. 18, 2-7.
- Maag, J. W., & Behrens, F. T. (1919). Depression and cognitive self-statements of learning disabled and senously emotionally disturbed adolescents. *Journal* of Special Education, 23, 17-27.
- Manset, G., & Washburn, S. J. (2000). Equity through accountability? Mandating runnimum competency exit examinations for secondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 15(3), 160-167.
- McBride, H. E. A., & Siegel, L. S. (1997) Learning disabilities and adolescent sweeds. Journal of Learning Disabilities, 30(6), 652-659.
- McKenzie, R. G. (1991). Content area instruction delivered by secondary learning disabilities teachers. A national survey. Learning Disabilities Quarterly, 14, 115-122.
- McKinney, J. D., & Feagaas, L. (1983). Adaptive class room behavior of learning disabled students. Journal of Learning Disabilities, 16, 360-367.
- Peck, M. L. (1985). Crisis intervention treatment with chromoathy and acutely suicidal adolescents. In M. Peck, N. Farbelow, & R. Luman (Eds.). Youth suicide (pp. 1–33). New York. Springer-Verlag.

- Perimutter, B. F., Crocker J., Cordray, D., & Garstecki, D. (1983). Succometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adviseously. Learning Disability Quarterly, 6, 20-30.
- Pfeffer, C R (1986). The suicidal child. New York Guilford.
- Putnam, M. L. (1992a) Characteristics of questions on tests administered by mainstream secondary classroom teachers. Learning Disabilities Research and Practice, 7, 129-136.
- Putnam, M. L. (1992b) Readability estimates of content area textbooks used by students mainstreamed into secondary classrooms. Learning Disabilities, 3, 53-59.
- Putnam, M. L. (1992c). Written feedback provided by mainstream secondary classroom teachers. *Learning Disabilines*, 3: 35–41.
- Russ, S. Chiang B. Ryiance, B. J., & Bongers, J. (2001). Caseload in special education. An integration of research findings. Exceptional Children, 67(2), 161-72.
- Scanion, D., & Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. Exceptional Children, 68(2), 239-258.
- State J R, & Saudargas, R A. 1986) Differences in learning disabled and average students: classroom behaviors. Learning Disability Quarterly, 9, 61-67.
- Smith, T.J., & Adams, G. (2004). The effect of comorbid AD/hD and learning disabilities on parent-reported behavioral and scademic outcomes of children. Learning Disability Quarterly, 27 (2): 101-112
- Teglasi, H., Cohn, A., & Meshbesher, N. (2004) Temperament and learning disability. Learning Disability Quarterty, 27 (1): 9-20.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., & Reid, C. L. (1997).
 High school graduation requirements for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(6): 608-615.
- Tombioson, C. A. (1999). The differentiated classroom.

 Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curnoulum Development.
- Torgesen, J. K. 1984). Memory processes in reading disabled children. Journal of Learning Disabilines 18, 350–347.
- Tur-Kaspa, H (2002) The socto-emononal adjustment of adolescents with LD in the kibburz during high school and transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87–96.
- Wallace, T., Anderson, A. R., Bartholomay, T. & Hupp. S. (2002) An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. Exceptional Children, 68(3), 345–359.
- Weller, C. & Strawser, S (1981) Weller-Strawser Scales of Adaptive Behavior for the Learning Disabled. Novato, CA Academic Therapy
- Zigmond, N., & Sansone, J. (1986). Designing a program for the learning disabled adolescent. Remedial and Special Education. 2(5), 13-17
- Zurcher R & Bryan D P (2001). The validity and comparability of entrance examination scores after accommodations are made for students with LD lournal of Learning Disabilities 34(5), 462-471.

البابالثالث

التسكين، والخدمات، والعلاجات التربوية

ويتضمن.

- الفصل التاسع الأوضاع التربوية (التسكين) والخدمات
 - الفصل العاشر: التدخلات في مجال العلاجات السلوكية
- الفصل الحادي عشر: المداخل التعليمية ما وراء المعرفية للطلاب ذوى
 صعوبات التعلم
- الفصل الثاني عشر: استخدام التكنولوجيا مع الأشخاص ذوى صعوبات التعلم
 - الفصل الثالث عشر: الراشدون ذوو صعوبات التعلم
 - الفصل الرابع عشر: قضايا في مستقبل صعوبات التعلم

العاب الثالث

التسكين (الوضع التربوي)، والخدمات، والعلاجات التربوية

يصدم هـدا اسباب معلومات عادة ما تستخدم عند الحديث عن مداحل لتسكين أو (الوضع التربوي)، والحدمات، والعلاح التربوي بالنسة للأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم

حبث يشير الفيصل الناسع إلى سيادج السيكين، والأوضاع لتربوية، وكيفية تقيديم الحددات. ويناقش العيصل العباشر العلاحات السلوكية، وهي غيل أكثر الأماط تأثيراً في العلاحات المعلاح النربوي المستحدم في الآونة الراهة. ويعرض الفصل الحادي عشر العلاحات ما وراء المعرفية الذي تلقى الاهتهام الأكبر من البحثين في بجال صبعونات التعلم. كما يشر إلى أن استحدام هده الاستراتيجيات بتنامي ويتزايد في الوقت الراهن. وأما العصل الثاني عشر فإنه يغطي منا يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية بمساعدة الكمبيوتر، حيث يترايد استحدام الكمبوس، كتكولوجيا متقدمة، ويشير العصل إلى العنيات والتعيمات المستخدمة في هذا الصدد ويعرض العصل الثالث عشر الحصائص والعرض الجامعية، والمهنية المتاحة للشباب والراشدين دوى صعوبات التعلم وأخيراً، يهدف الفصل الربع عشر إلى استكشاف بعض القصايا المستقبية في مجال صعوبات التعلم.



الأوضاع التربوية (التسكين) والخلمات

عتباصر القصل:

- مقدمة.
- الفصول الخاصة (الفصول المكتفية ذاتياً).
 - دور الملم.
 - خصائص الطلاب.
- فاعلية تسكين الطلاب في الفصول الخاصة.
- ملخص لعمية التدريس و الفصول الخاصة (الفصول المكتفية ذاتياً).
 - فرف المصادر.
 - أثواع فرف المصادر.
 - محتوى المنهج في غرف المصادر.
 - دور معلم غرف الصادر.
 - فاعلية التدريس في غرفة المسادر.
 - الدمج الشامل.
 - مفهوم مدرسة الدمج الشامل.
 - داخل فصل الدمج الشامل.
 - تطور فصل الدمج الشامل.
 - البحث في مجال فصول الدمج الشامل
 - التمديلات الأكاديمية في فصل الدمج الشامل
 - التدريس الفارق في فصل الدمج الشامل.
 - مدخص فصول الدمج الشامل.

- قضايا في الأوضاع التربوية (التسكين)
 - تعديل ما قبل الإحالة.
 - ٠٠ مشروع رايد.
 - فريق مساعدة المدرسة الشامل.
- الاستجابة للتدخل كما في التدخل قبل الإحالة.
 - التسكين غير التصنيفي.
 - الاستراتيجيات التعليمية الحاصة (النوعية).
 - تدريس الأقران
 - نطبيق تدريس الاقران.
 - ملخص تدريس الأقران.
 - التعلم التعاوني
 - تطبيق التعلم التعاوني.
 - فاعلية النمسم التماوني.
 - ملخص البحث في مجال التعلم النعاوني.
 - تدريب العزوء
 - تطبيق تدريب العزو.
 - فاعلبة تدريب العزو.
 - ملخص تدريب العزو.
 - العدسات الملوثة.
 - المداحل الغذائية والحيوية الطيبة.
 - ملخص القصل.
 - أسئلة وأنشطة.

مراجع المصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون مكانك::

- وصف سلسلة الخدمات وتحديد أسناب أهمية ذلك النمودج.
- المعرف على أو تحديد أنواع الأوضاع التربوية التي يوجد بها الطلاب ذوو صعومات التعلم في شكلها المموذجي.
 - ٣. وصف أنواع عرف المصادر الخمسة
- التعرف على أو تحديد المناهج النموذحية الأربعة في التربية الحاصة المفروصة على
 الطلات دوى صعوبات النعمم.
 - وصف مبادرة التعليم لنظامى، وتطبيقات على الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

- النعرف على الاستراتيحبات التي تيسر عملية الدمج الشامل.
- وصف مشروع رايد RIDE (الاستحابة بلعروق الفردية في التربية).
- ٨ شرح تطبقات الرحصة (الشهادة) غير التصيفية، وممارسات الأوضاع الغربوية للطلاب ذوى صعومات التعلم
 - مناقشة هاعلية تدريب الأقرال في مصول المدرسة الابتدائية
 - ١٠ وصف حطط الندريس التعاومي المتعددة لفصول الدمج الشامل.
 - ١١. وصف الطرق المستخدمة في تدريب العزو للطفل ذي صعوبات التعمم.
- العرف على القائمة الأساسية للمداحل اليوكيميائية التي تحت مناقشتها كأسباب محتمدة أو كعلاحات عكنة لصعربات البعلم.

١٣. شرح التدريس الفارق.

الكلمات المفتاحية

فائمة دسو للخدمات.

المصل الخاص (المصل المكتمى دانيا).

عرفة المصادر.

غرف المصادر التصنيفية.

حركة الدمج الشامل.

مبادرة التعليم البطامي.

نمودح بيئات التعلم المعدلة.

الندريس العارق.

التكعيب.

تعديل ما قبل الإحالة.

المليات المعادية

التسكين عير التصنيفي تدريس الأقران.

التعلم النعاوبي.

إحدى طرق التدريس العاوني Jigsaw I

إحدى طرق التدربس التعاوني المعدل

Jigsaw II

نفسيم نحصيل فريق الطالب STAD

فريق المساعدة الفردية.

محص جماعي.

تدريب العرور

اخساسة الشديدة للصوء (سكوتوبيك)

حانة تتوفر فيها العبنان ويضعف فيها النصر

وتُعالج بعدسات ملونة.

مشروع رايد RIDE (الاستجابة للفروق عدسات إيرلمن.

العودية في التربية).

و في SWAT. الفيتامينات (إعطاء الطفل كميات كبرة من

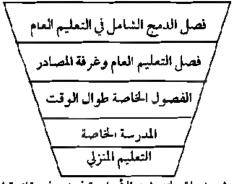
الفتامنات)

عناصر الآثر.

مقدمة

لاشك في أن أحد القرارات الأكثر صعوبة التي يجب أن تتخذ بمجرد أن يُشخص أحد الطلاب على أنه ذو صعوبات تعلم هو القرار الذي يتعلق بسط الوضع التربوى الذي بجب تحديده لهذا الطالب، فعلى سبل المثال هل يجب أن يوضع الطفل ذو صعوبات التعلم في فصل نربية خاصة بلأطفال ذوى صعوبات البعلم طوال الوقت، أم يوضع في غرفة المصادر أو فصل لتعليم العام مع إجراء بعض التعديلات، أم أن بوضع في فصل للدمج الشامل؟ وتعتبر لمعلومات التي تمت استعراضها عن خصائص لطالب المختلفة مهمة و حاسمة في انخاذ مثل هذه القرارات، وتقف على نفس القدر من الأهمية تلك المعلومات الحاصة بأنواع المصول المختلفة

وقد وصع "دينو" Deno (١٩٧٠) نموذجاً تمس فيه مراحاة الاعتبارات الحاصة بقرارات التسكين أو الوضع التربوى الني يجب أن تُنخذ. وعلى الرحم من أن هذا النمودح تمت صباعته مند سنوات عديدة ماضية، فإن ممودج "دينو" لا تزال علاقته وثيقة بأية منافشة ندور حول الأوضاع والبدائل التربوية، لأن النمودح سبق صدور القانون العام رقم ٩٤-٤٦ مباشره، وأصبح بمثابة الأساس الدى تعتمد عليه العديد من نهاذج التسكين التربوى الحالية وأيضاً تتوافق فئات التسكين الربوية الحالية المستخدمة من قبل مكتب الحكومة الفيدرائية للتربية الحاصة مع الفتات والتصبيقات الأساسية في نموذح دينو (Danielson & Bellamy, 1989).



شكل ٩-١ سلسلة . لخدمات الأساسية في نموذج قائمة الخدمات

وقد افترص معودح " دينو " أن الطلاب يمكن نحريكهم ونفلهم سبباً، ويمكن بالنالي وصعهم في مستويات تسكن محتلفة ودلك في صوء حاجاتهم التربوية، فعلى سبيل المثال افترض المدافعول الأوائل عن نمودح "دينو" أنه ادا كان الطفل ذو صعوبات المعلم في فصل التعليم العام فإنه يكون في حاجة إلى مساعدة حاصة عند تعليمه الكتابة المتصلة، وحينتذ يمكن أن يتم تسكينه ويذهب الطفل في هذه الحالة إلى عرفة المصادر لحصة واحدة يومياً لبصعة أسابيع، حتى شم مساعدته في التعلب على لمشكلة التي يعامي منها وهي (نعلم الكتابة المتصنة). ويتباين طول المدة التي يقصنها الطفل في عرفة المصادر طبقاً لموع وشدة المشكلة التعليمية التي توجد لديه، وعلى دلك فإنه من المفصود وحود مرونة بصورة كبيرة في تطبيق نموذح "دينو".

ولسوء الحط لا تتسم التسكينات التربوية الموحودة مد صدور الفانون العام ١٤٣-٩٤ في السنعيبات بالمرونة الكافية كالتي يتصف بها بمودج "ديبو" (Kavale, 2000). وقد أوضحت الشواهد إلى حد كبير أن العديد من الولايات قامت بتطبيق القوانين والسطيات اخاصة بعملية السكين بطرق عديدة مختلفة (Panielson & Bellamy, 1989; Reschly & Hosp, 2004) دليلاً يؤكد على أنه يوجد مقد قدم "داييلسون وببلامي" Danielson and Bellamy) دليلاً يؤكد على أنه يوجد تعاوت مصورة كبيرة بين الولايات عيها يتعلق معوصوع أين بتم وصع الطلاب دوى الاحتماجات الخاصة؟ ووجدا أن معص الولايات تطبق الفصول المكتفية داتياً أو الفصول الحتماجات الحاصة مصورة أكثر من ولايات أخرى، في حين تقوم ولايات أحرى بتطبق أوصاع تسكين تتني الدمع الشامل و أحيراً يتفق كثير من الماحثين على أن المستوى المثالى لتصور التنقل بين الأوضاع النربوية طبقاً لموذج "دينو" لم يحقق، و لم يطبق في تلك الولايات ذلك أن كثيراً من الطلاب الموجودين في فصول التربية الخاصة لا يعادرون أنه أ هذا النمط من الفصول التي تم وصعهم فيها بشكل أساسي، وذلك لا بتفق مع مموذج "دينو" الذي يرى أنه من المصور وصعهم فيها بشكل أساسي، وذلك لا بتفق مع مموذج "دينو" الذي يرى أنه من المصور برامح الدمع الشامل بالمرومة التي تسمع بالتنقن بين الأوصاع التربوية المختلفة (Kavale) التربوية المختلفة (كمورة) المتعبد من الماروبة التي تسمع بالتنقن بين الأوصاع التربوية المختلفة (كمورة) المربوية المختلفة المربوية المختلفة المربوية المختلفة المحتلفة المربوية المختلفة (كمورة) المربوية المختلفة المربوية المختلفة المربوية المحتلفة المربوية المربوية المختلفة المربوية المحتلفة المربوية المختلفة المربوية المحتلفة المربوية المحتلفة المربوية المحتلفة المحتلفة المربوية المحتلفة المحتلفة المربوية المحتلفة المحتلفة المربوية المحتلفة المحتلفة

وبطراً إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم تطهر لديهم كثيراً من المشكلات السيطة مصورة أكبر من المشكلات الحادة، فإننا بجد أنه تتم مساعدة وتقديم الحدمات لعدد كبير من هؤلاء الطلاب الموحودين في الدولة في المستويات العليا من قائمة "دينو" بلخدمات. فعلى سبيل المثال، من الصعب حداً وحود العديد من الطلاب دوى صعوبات البعلم في أماكن البعليم المنزوء دلك أن مهاراتهم الاجتماعية، ومهاراتهم البعوية، ومهاراتهم الأكاديمية تكون بصورة عامة جيدة، وبالتابي فإمهم يجتاجون إلى الأوضاع التربوية الأقل تقييداً. ودلك لا يعني أنه ليس هماك أوضاع تربوية لا تفرض قيوداً على الطلاب دوى صعوبات التعلم، حيث يوجد عديد من المدارس الحاصة الداحلية لأولئك الطلاب في مختلف أنحاء البلاد. وعلى أية حال يمكن القول أن العالمية العظمى من الطلاب ذوى صعوبات التعلم ينتظمون في المدارس العامة أي أنهم يوجدون صمن المستويات العلبا للمودج دينو للخدمات.

وحلال العقد الأخير من القرن العشرين الماصي، أجريت بعض التعديلات الحاصة بمخطط تقديم المحدمات للطلاب ذوى الصعوبات، وتتم الإشاره إلى هذه التعديلات بصورة عامة، بالتأكيد على مدارس الدمج الشامل، وعلى العموم بمكن القول أن مدارس الدمج الشامل تبذل جهوداً كبيرة لاحتواء وتضمين كل الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المصول العامة وفي كل مستوى من خلال إمدادهم بالمساعدة التعليمية التي يجتاج إليها هؤلاء الطلاب من خلال معلمي الدمج . (Kavale, 2000, National association of state boards of Education بعملي الدمج . 1992, Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp, 2002 وفي الحقيقة أنه في حالات كثيرة بقوم بعملية التدريس معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام معاً في نفس حجرة الدراسة، وفي فريق الدريس، أو من خلال التدريس التعاوني.

وربها يكون المدخل التاريجي من أكثر لمداخل المفيدة في فهم مراحل تطور نهادح التسكين أو الأوضاع الغربوية. وقد استحدمت أولاً برامح التعبيم المنزلي وبرامج التعليم في المستشفيات مع الطلاب الدين كانوا يعانون من أي نوع من أنواع مشكلات التعلم، ولكن لم يكن يتم استخدام هذه البرامج كثيراً مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم على أساس أن صعوبات النعلم كان يتم التعرف عليها بطريقة ما تختلف عن ظرق النعرف عني التخلف العقلي. و كان نمودج الفصل الخاص شئع في تطبيق بطام تقديم الخدمات لدرى صعوبات التعلم أثناء السنوات السابقة على صدور التشريع الفيدرالي الذي تطلب المدعوة إلى تقديم وتوفير خدمات تعليمية للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وحديثاً جداً تم استخدام عرفة المصادر بصورة أكبر مع الطلاب دوى الصعوبات، وعلى أية حال يمكن القول أن بمودج الدمج الشامل تلقي اهتهاماً و انتباهاً متزايداً الصعوبات القليفة الماضية، وقامت كثير من المناطق التعليمية بالنحرك نحو تقديم وتطبيق أثناء السوات القليفة الماضية، وقامت كثير من المناطق التعليمية بالنحرك نحو تقديم وتطبيق حدمة الدمح الشامل كل هذه المهاذج للأوضاع التربوية بصورة أكثر تقصيلاً.

الفصول الغاصة (الفصول الكتفية ذاتيًا): Self-contained classes

الفصول الخاصة هي فصول في المدارس العادية لنعليم الأطفال ذوى الاحتياحات لحاصة وبصورة عامة فإن الفصل الحاص هو الوضع والنديل الأكثر تقييداً للأطفال الذين يعانون من صعوبات النعلم. ويكون الطالب في ذلك النوع من الأوضاع والمدائل التربوية بعيداً عن فصل التعليم العام كل أو أغلب اليوم الدراسي (Kavale, 2000). وبصورة بمودحية ستوجد نسبة فليلة فقط من بين حيم الأطمال ذوى صعوبات التعلم في أي منطقة تعليمية في ذلك النوع من التسكين التربوي. وأيضاً في العديد من الحالاب يقصى الأطفال الموجودين في الفصول الخاصة حزماً صعيراً من الوقت من اليوم المدرسي – ربها تكون حصة واحدة في الفصول الأخرى لمهارسة أنشطة التربية المدينة، والأنشطة الموسيقية، أو الأمشطة الفنية .. وما إلى ذلك من الأنشطة.

دور الملم: Teacher's role

تقع على عاتق المعلم في العصول الحاصة التي يوجد بها طلاب دوى صعوبات التعلم مسؤوية تدريس المنهج بأكمله. فعلى سبيل المثال: سبتوقع من المعلم بصورة عامة القيام بتدريس القراءه، وفنون للعة، والرياصيات، والعلوم، والدراسات أو العلوم الاحتياعية، والصحة و لتربية البدبية، والصون الجميلة، وموضوعات أخرى لا نقع تحت محال معين، ربيا يضاف إلى ما سبق تدريس المهارات لاحتياعيه، وتعرير معهوم الذات، أو أبة مجالات أحرى. وبمكن أن ترى بسهولة أن ذلك العبء لتدريسي بتضمن منظبات تدريسية متعددة.

ودارعم من تلك المسؤوليات التدريسية الثقيلة، بحد أن كثيراً من المعدمين يستمتعون بالعمل في هذه المصول الحاصة وتؤكد عديد من الولايات على تطيق بعض السياسات المُعدة لتحقيف تلك المسؤوليات الدريسية الكثيرة إلى حد ماء والتي تقع على عاتق معلم الفصل الحناص، فعلى سبيل المثال هناك العديد من الولايات وضعت حداً أقضى لعدد الطلاب بالنسبة لأعداد المعلمين بحيث تكون أعداد الطلاب قليلة جداً، فوضعت نسبة وجود ٨ طلاب من ذوى صعوبات التعلم لكل معلم، أو سمحت برجود ١٢ طالباً في الفصول التعليمية التي يوجد ما معلم أو مساعد مهمى (مساعد معلم)، في حن يقع على عائق معلم عرفة المصادر عب مقبلة حالات تتراوح أعدادها ما بين ٢٠ إلى ٢٥ طالباً يومياً، بالإضافة إلى أنه بصفة عامة لا محتمل معلم لعصل الحاص مسؤولية تقديم المساعدة لمعلمي التعليم العام بنفس الدرجة التي نقع عن معلم عرفة المصادر، وبالتالي يقضي معلمو العصول الخاصة وقتاً أقل بكثير في التفاعل مع العدمين الآخرين وذلك بالمقارنة بالأوقات التي يقصونها مع معلمي غرفة المصادر، أو مستشرى التربية الخاصة.

خصائص الطلاب: Students characteristics

تؤدى الخصائص الى ينصف بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم لدين تم تسكينهم بحيث بتلفود تعليمهم في الفصول الخاصة إلى وصعهم معاً في مجموعة منفصلة إلى حد ما عن الطلاب دوى صعوبات التعلم الذين تم تسكينهم بحيث يتلفون تعبيمهم في غرفة المصادر، أو في فصول المدمن الشامل على سبيل لمثال، يتلقى الطلاب الذين تم تسكيبهم في العصول الخاصة تعليمهم الأكاديمي في هذه العصول بصورة عامة. وبكليات أخرى يمكن القول أن فريق در سة حالة الطالب هو الذي يقرر أن أوجه القصور الأكاديمي لدى الطالب ذي صعوبة التعدم حادة إلى درجه لا تمكيه من تحقيق النجاح الأكاديمي في فصول الدمج الشامل، وبالتالي فإن القدرات الأكاديمية الموجودة لذى الطلاب ذوى صعوبات التعدم الموجودين في العصول الخاصة تؤدى المتحيلهم الأكاديمي المنحفض.

وفي حدى الدراسات المكرة عن بدائل التسكير المحتلفة المتاحة للطلاب ذوى صعوبات التعلم قام " أولسون وميدحيت " Olson and Midgett) بمقارنة الخصائص المعرفية بين الطلاب الموجودين في أوضاع وبدائل الدمج الشامل و/ أو غرف المصادر وقد بمت المقاربة بين المجموعتين في متغيرات الذيء والاستعداد للعلم، وتكرار الاحتفاظ، والعمر الرمني، والتحصيل، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلم، وعكرات الموجودين في الفصول الخاصة كانت منحفصة بالمقارنة بمستويات ذكاء المعلاب الموجودين في الأوضاع والبدائل التربوية الأخرى.

فاعلية تسكين الطلاب في الفصول الخاصة : Effectiveness of self-contained placements

وام " نوبد ذُن " Kavalc.2000). وقام فيه " دُن " بمراجعة فعالية التسكين في الفصل تاريح النربية الخاصة (Kavalc.2000). وقام فيه " دُن " بمراجعة فعالية التسكين في الفصل المحاص للأطفال المتخلفين عقلياً كما باقش فيه مدى بجاح وفعالية وضع هؤلاء الأطفال في قصول التعليم العام، وقد أكد في ذلك المقال على فعالية فصول التعليم العام والفصول الخاصة في تحسين المنمو وتطوره عني المستويين الاحتهاعي والأكديمي لهؤلاء الأطفال. وبسبب ترقيت كتابة دبك المقال في قبل ثمان منوات فقط من صدور قانون ٩٤ ١٢٤ والدي أكد على أن التعليم حق لحميع الأطفال المعوقين – فإن تلك البطرة التي تضميها هذا المقال كان لها أثر عميق في تقبل معهوم الدمع الشامل في المدرس العامة.

وقد أكدت النحوث والدراسات التاليه على أن تسكين الأطفال في القصول الخاصة مكلف

مادياً بصورة كبيرة، كما أنها ليست أكثر معالية من البدائل وأوضاع الدمج (Kavale,2000). وقد قام "ريجموند" zigmond (٢٠٠٤) مؤجراً بمراجعة البحوث الخاصة بأوضاع التسكين المشاينة، وأستنتج أن القبيل من البحوث التي تم إجراؤها على أي بوع من أنوع تسكين الطلاب، وعلى أية حال فإن التسكين في الفصول الخاصة لا يزال يستخدم في بعض المدارس في بعض مقاطعات المدولة، ودلك بلا شك يعود إلى السهولة في المقاربة الإدارية لاستخدام وتطبيق هذا النمط من أماط النسكين. وعلى أية حال لا يوحد الطلاب ذوى صعومات التعلم في المصول الخاصة بنفس نسب وجود الطلاب الذين يعانون من صعوبات أحرى وبصفة حاصة النحلف العقي.

منخس لمبلية التدريس في الفسول الغاصة (الكتفية ذاتياً): Summary of self-contained instruction

يعد تسكير الطلاب في الفصل الخاص أحد البدائل النربوية الأكثر تقييداً والتي استخدمت مع الطلاب دوى صعوبات التعلم ويعاني الطلاب الموجودين في هذه الفصول الخاصة من إعاقة و قصور حاد بشكل ما من الأشكال بالمفارنة بالطلاب الآجرين الدين تم تسكينهم في فصول الدمج الشامل، أو عرف المصادر. ومناءً على ذلك، فإن العب التدريسي يكون أقل إلى حد ما، في معظم الولايات من حيث عدد الأطفال في الفصول الخاصة المكتفية داتياً، وعلى أية حال، فإن الندريس في هذه الفصول يتضمن مسؤولية تدريسية بالنسبة لكل مادة دراسية يشتمل عليه المنهج المدرسي، ودلك علاوة على المسؤوليات الإصافية التي تمرضها الأهداف المتصمنة في الخطط التربوية الموردية.

ويجب عليك - كمعلم للطلاب ذوى صعوبات التعلم - أن تقي على وعى بتانح البحوث المتعلقة بمعالية العصول الخاصة. وفي الوقت الحاضر يوجد فليل من الدعم الإمبريقي بالاستمرار في استحدام لتسكين في الفصول الخاصة مع الأطفال الدين تم تشخيصهم على أنهم دوى صعوبات التعلم (Kavale, 2000). وعلى المستوى القومي فإنه يوجد عدد قليل حداً من الطلاب دوى صعوبات التعلم في العصول الخاصة، لأنهم يتسمون بخصائص عالماً ما تسمح لهم بالنجاح في أوضاع التسكين التربوية الأقل نقيبداً

غرف المبادر: Resource rooms

يمكن القول أنه سبب انتشار استخدام عرف المصادر كأحد أشكال التسكين التربوي، فإنه نوحد كثير من المعلومات المنوفرة عن ذلك النوع من البدائل التربوية. وعرفة المصادر тезоигсе

class مفهوم له حذور تريخية في كل من التربية الحاصة، والتربية العلاحية للأفراد بطبئ التعلم. و في الأساس وحدت وتطورت عرفه المصادر كاستجابة لحاحة عدد محدود من معلمي البربية الخاصة الذين يقومون ببعليم الأطفال ذوى الصعوبات لبسيطة والمتوسطة للتدريب المتحصص. وبصفة عامه، في هذا البديل التربوي يقضي الصلاب أعلب اليوم الدراسي في فصل التعليم انعام، بيد أنهم قد يتركوا فصل التعليم العام حصة واحدة أو حصتين للدهاب إلى عرفة المسادر؛ ولذلك يتم استحدم مصطلح السحب Pull out للدلالة عني هذا النوع من البدائل التربوية أعنى غرفة المصادر.

وغرف المصادر هي أحد حيارات برامج التربية اخاصة التي بحب فيها أن بتماعن معلمو التربية الخاصة مع معلمي النعليم لعام بصورة مباشرة لإعداد برنامج تربوي ملائم للطلاب، وذلك يعتبر أمر على درجة عالية من الأهمية منسة لك، لأنه من المتوقع منك كمعلم تربية أن تفهم دور ووظيفة عرف المصادر

أنواع غرف المسادر: Types of resource rooms

هناك أبواع عديدة من عرف المصادر المخصصة للعلاب دوى صعوبات التعلم، وتم استعراض هذه الأنواع في النافدة الإيصاحية ٩-١. و النعريفات الواردة في النافذة الإيضاحية لغرف المصادر أشارت إلى أن مفهوم بريامج عرفة المصادر هو مفهوم بطرى ذو أوجه متعددة، وتستخدم العديد من الولايات أنواعاً مختلفة من عرف المصادر، فعلى سبيل المثال تقوم بعض الولايات بوضع الأطفال الذين تم تحديدهم كمنحلفين عقبياً قابلين للتعلم، أو الأطفال ذوى الاصطراب بسلوكي في نفس برنامج عرفه المصادر عير التصنيفية و في ولايات أحرى قد يوجد هؤلاء الطلاب في فصول التعليم العام، على أن يقوموا بالدهاب إلى غرفة مصادر تصيفية حاصة بكل اصطراب على حده.

النافذة الإيضاحية ١٠ -١)

الأنباط المتلفة لغرف الصادر: Different types of resource rooms

• غرف المصادر التصنيفية Categorical resource rooms وهي تقدم المساعدة ومخدم الطلاب الدين يعانون من صعوبة معينة واحدة فقط. بحيث تنصمن غرفة لمصادر التصنيفية الطلاب ذوو صعوبات المعلم فقط أي الطلات الذين تم تشخيصهم على ألهم من ذوى صعوبات لتعلم، أما الطلات المتحلفين عقلياً فإنهم بذهبون إلى غرفة مصادر أحرى حاصة بهم وهكدا. غرفة المصادر عير التصبيفية: Cross-categorical resource rooms بحدم هذا النوع من البدائل التربوية العديد من انطلات الدين يعانون من صعوبات وظيفية متعددة كها أن لديهم نفس المستويات التحصيلية برجه عام.

فالطلاب درو صعوبات التعلم، والمتحلفون عقلياً القابلين للتعلم، والطلاب الدين يعانون من اصطرابات سنوكية عالماً ما يتم وضعهم معاً في ذلك النوع من غرف المصادر. وهذا النوع هو الأكثر انتشارا من بين أنواع عرف المصادر الأخرى.

- عرف المصادر اللاتصنيفية: Noncategorical resource rooms بخدم هذا الدوع من
 عرف المصادر جميع الأطمال ذوى الصعوبات الذين يوجدون في الولايات التي لا تمير مين
 التصنيمات الأساسية تصعوبات التعلم.
- خرف مصادر المهارات النوعية: Specific-skills resource rooms يركر هذا النوع مى
 عرف المصادر على محتوى المنهج الخاص بمجال و حد مى المهارات الأساسية (عادة ما
 تكون القراءة أو الرياضيات).
- برامج المصادر المتنقبة (الحوالة). Itinerant resource programs يقوم الطالب في هده البرامج بزيارات لعرفة المصادر بصورة غير محدولة كل عدة أيام. وفي المناطق الريقبة الني يوحد بها مدارس صغيرة ويكون من الصعب الوصول إليها قد يسم تخصيص معلم مصادر واحد لكل عده مدارس بحيث بقوم برياراتها مرة كل يومين.

معتوى المنهج في غرف المسادر: Curricular content in resource rooms

ظنت قضية محتوى المنهج الذي محب تعليمه بلطلاب دوى صعوبات التعدم مثار نقاش حاد على مر السين، وقد أكد بعض المهارسين على صرورة استخدام طريقة تدريس الأقران مع الطلاب دوى صعوبات التعلم لتعليمهم بعض الموضوعات في فصل التعليم انعام (و مثال على ذلك، موضوعات مثل تاريح الولايات المتحدة الأمريكية، أو فون اللغة)، على حين أكد البعض الثاني من المهارسين على صرورة تعليم انطلاب ذوى صعوبات التعلم المهارات الأساسية مقط (ومثال على ذلك، تعلم القراءة والرياضيات)، بينها أكد بعض ثالث من المهارسين على صرورة تعليم الطلاب دوى صعوبات التعلم منهج مهارات الحباه الوطيفية مع تأكيد على عده أشياء مثل متطلبات العمل، واستحدام النقود وهكدا، وقد تم عرض المميزات والانتقادات الموحهة الكل هذه المداحل المنهجية السابقة في النافدة الإيصاحية 4-٢

النافئة الإيضاحية (٩- ٢٠)

الميزات والانتقادات الوجهة لعتوى الداخل المنهجية التباينة القدمة في غرف المعادر : Advantages and disadvantages of various curricular-content approaches in resource classrooms

| الانتقادات | المبرات | | نوع المدحل |
|---|--|-----|-----------------------|
| الحيل معلم الترسة الحاصة إلى مسدرس لتعليم المهارات | كون النأكد الأساسسي عس الفراء: والرياصيات. | -1 | مدحل علاح المهارات |
| الأساسية نقط | يكور المأكيد فقط عل المهار ب | ۲. | الأساسية |
| ٢- لاتموجد فمروق من العمصل | المصرورية للمجاح في المدرسة | | |
| الخساص ويسرامح المسراءة/ وبرامح تدريس الأقر ن | والمحاح في الحياة | ۳ | |
| 0 y 11 y 20 1 E 1 y 3 | ممودح سهل تطبيقه في الممهج المرحلة الانتدائية | •' | |
| ١- يحسر معلمو التربيه الخاصه على | استكهان منهج فصل انتعليم المعام | ۱- | مدحن محتوى |
| تسريس مواد دراسية قبد لا | مدلاً من التركيم على محالات | | طادة المدريسية |
| بكوسوا مقتمعين به وقد تكون | المهارات الأساسية مقط | | |
| هده المواد الدراسيه مصمونه | يقسدر معلمسو التعسيم العسام | -۲ | |
| الحوده. | المساعدة التي نفيدم لهم حيق | | |
| ٣- يسهب التركيسر على تحفيق | التقدير. | | |
| مطلبيات التخبرج والعميل | | | |
| بصورة أكثر من تلبية احتماحات | | | |
| الطفل. | | | |
| ١- تكور الطرة مسشائمة نحو | يكمون النأكيد على مهارات الحياة | - 1 | مدحل المهارات |
| إمكائية أن يتعلم الطمل. | الحيائسية (مهسارات سيتحدام | | الوظيمية |
| ٧- يشيح قرصاً قلبلة لتعدم العديد | القود، أشكال ومادح العمل وما | | |
| من الموضوعات المهمة. | إلى ذلك من مهارات) | | |
| | بكور التأكيد على متطلبت إنقان | -۲ | |
| | المهارات لأساسية، وتوهير | | |
| | الوهت للارم لإتقامها. | | |
| | | | |

| П | ١٠ بجب بومير وأحد وقت كناف | ۱- درویدالطبلات دوی صنعودات | مدحل |
|---------|----------------------------------|---|-------------|
| П | لنعلمهم الامستراتيجيات ودلسك | الــــعلم بمحمــــوعة مـــــــ | استراتبحيات |
| | على حساب التوقت المعصمن | الاسمنزاتيحيات لمعسرفية النسى | انتعلم |
| П | لنعمل الأكاديمي | يمكمهم استحدمها في حميم لمواد | |
| $ \ $ | ٧- قد لا يقوم معدم التعليم العام | الدراسية | |
| Ш | بمستابعة اسستخدام وتطسين | ٢- البراهيس والأدب البحثية بشير إلى | |
| ' | الإستراتيحية | الدعم احقيقي لدلك انعمل | |
| | ٣- يتطلب تطبيق الاستراتيجيات | | |
| | عنادة مس معلم صعوبات التعلم | | 1 |
| | المواطئة عنى حصور ورش عمل | | |
| | تعسم الإستراثيجيه | | |
| | | | |

دور معلم غرف المسادر: Role of the resource teacher

أصبحت عرف المصادر في النه بينيات و التسعينيات - من القرن العشرين الماضي -من أكثر المدائل لتربوية انتشاراً بالسبة للأطفال دوى صعوبات التعلم، وتقدم غرف المصادر في بعض الولايات المساعدة والخدمة لأكثر من ٩٠ من إجمالي عبد الأفراد الدين يعامون من صعوبات. وبقدم معلمو عرف المصادر عديداً من الخدمات المنوعة والمتباينة.

وبشكل أسسى يمكن القول أن معلم عرفه المصادر هو الشخص الذي يمثل المصدر لكل أوراد العملية التعبيمية في المجمع التربوي برمته. وهم يمثلون الطفل ذو الصعوبات، وآباء ومعلمو الطفل، والمديرون الذين يهتمون ويتفاعلون مع الطفل، والأحصائي النفسي، والمرشد المدرسي اللذان بقومان بتقييم الطفل، وأي أفراد آخرين قد يتفاعلون مع الطفل في الموقف التعليمي وثيق الصلة بصعوباته وأيض قد يكون معلم غرفة المصادر هو المصدر للجد الذي يعيش في المزل الذي يوجد به الطفل والذي قد يقوم معلم عرفة المصادر بزيارة الطفل في ذلك المرار مرتين أسبوعياً

وقد ألقى من دلك التنوع في أدوار ومسؤوليات معلم عرف المصادر العديد من متطلبات الدور التي يحب أن تقوم بأدائها، وقد قام العديد من الباحثين بدراسة دور معلم عرف المصادر (Fore, Martin & Bender,2000)، وقد قامت " إيفانز " Pana (١٩٨١) بجمع المعلومات عن البسب المثوية للأوقات التي يقضه معلم عرفة المصادر في أداء ومحارسة تسعة أنشطة رئيسية، وقد قام المديرون ومعلمو الفصول المدرسية، ومعلمو عرف المصادر بإعطاء معلومات

عن الأوقات الفعلية التي يقصيها معلم غرفة المصادر في أداء وممارسة كل بشاط من هذه الأنشطة انسعة، وكذلك إعطاء معلومات عن الوقت المثالي الذي يجب أن يقصيه المعلم في أداء و ممارسة كن بشاط على حدة وبالرعم من أن " إيفانز " Evans لم تقم بمعاربة الآراء المحتلفة لمؤلاء الأفراد، إلا أنها قامت بمقارنة نسب الأوقات الفعلية وبسب الأوقاب المطلوبة لأداء وممارسة مده الأنشطة النسعة وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود عدة أدوار لمعلم عرفة المصادر يقوم بأدائها عاده، وأن هذه الأدرار نؤثر على معلم النعليم العام، كما أنها نؤثر أيصاً على تعليم الطفل ذي الصعوبات في فصل البعليم العام.

ويمكن القول أن الدور الأساسي لمعدمي غرفة المصادر هو العيام بعملية التدريس. وقد قدمت " إيمانز " Evans (١٩٨١) مجموعة من لبيانات و المعلومات التي أكدت على قضاء معدمي عرفة المصادر ٥٧٪ من أوقاتهم في لتدريس الماشر للطلاب وأنه تقع على معلمي غرفة المصادر مسؤوليات تعليمية مباشرة حاصة للكثير من الطلاب المختلفين والمُنوعين الذين محصرون إلى غرفة المصادر على فترات زمية وبشكل أساسي حصة بعد حصة.

وتخلف الأعاء التدريسية لمعلمي غرف المصدر من ولاية إلى أخرى. وعلى أية حال فإن كثيراً من الولايات يمكن أن تسمح بوحود ما بين ٢٠ إلى ٢٥ طالباً في كن غرفة مصادر يومياً. وتحا يد دلك العدد جعن الطلاب يقصون أغلب اليوم الدراسي في قصل التعليم العام، رهذه الأعداد القليلة المثانية من الطلاب يبتج عنها قيام معلمي غرفة المصادر بالمدريس لثلاثة إلى ستة طلاب في كل حصة داحل غرفة المصادر، ويصورة خاصة فعد وفرت مثل هذه الأعداد القليلة من الطلاب اطمئناياً بأنه سبتم تطبيق المدريس الفردي داحل غرفة المصادر. وبالرغم من وحود هده الأعداد القليلة من الطلاب داحل غرفة المصادر إلا أن بعض معلمي غرف المصادر لا يرالون يقومون بتجميع الطلاب للتدريس لهم بصوره جماعية داخل عرف المصادر. وقد يكون من الحائز القيام بدلك في بعض الأحيان عندما يكون التأكيد والتركيز على تعليم مهجى محدد (ومثال على دلك تعليم المهارات الاجتماعه)، وبوضوح فإن التدريس الحماعي قد يكون غير ماسب إذا تم تصبيقه في أغلب الأوقاب داخل غرفة المصادر، ودلك ما لم يكن لدى حميع ماسب إذا تم تصبيقه في أغلب الأوقاب داخل غرفة المصادر، ودلك ما لم يكن لدى حميع ماسب إذا تم تصبيقه في أغلب الأوقاب داخل غرفة المصادر، ودلك ما لم يكن لدى حميع ماسب إذا تم تصبيقه في أغلب الأوقاب داخل غرفة المصادر، ودلك ما لم يكن لدى عميم ملاب لدى كل العربية الحاصة بوجود وتطبيق برامج تدريس فردية، وكذلك أن تكون أعداد الطلاب لدى كل معلم قلينة داخل عرفة المصادر لنسمع بتطبيق مثل هذه البرامج الندريسية الفردية وقد معلم قلينة داخل عرفة المصادر لنسمع بتطبيق مثل هذه البرامج الندريسية الفردية وقد

أوضحت الدراسات البحثية أيضاً أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بصورة أفصل في الاجموعات الدراسات البحثية إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بصورة أفصل في المجموعات ذات الأعداد الصغيرة كالطلاب (Russ, Chiang, Rylance & Bongers, 2001; Vaughn & Linan Thomphon, 2003).

وتحدر الإشارة هذا إلى أن الأدوار الأخرى لمعلم عرفة المصادر تتصمن كلاً من التغييم والنشخيص، وأن يكون عصواً في عصوية فريق الاستحقاق، وخدمات ما قبل الإحالة، وأن يكون عصواً في لجنة النشاور مع معلمي التعليم العام، والعمل الكتابي؛ مثل القيام بتطوير البرنامج التربوي انفردي، أو إرسال بهاذج لإبلاغ الوالديس بحقوقهم وهكدا. وبصورة حاصة يمكن القول أن ريادة الأعهال الكتابية والورقية تسبب إحباطاً لدى العديد من معدمي عرف المصادر (Commission on Excellence in Special Education, 2001, fore عرف المصادر (Bender, 2002) الأعدة والأعهال الكتابية غير الضرورية التي يقوم بها معلمو غرف المصادر، ولك أن تتوقع مسبقاً أن مثل هذه المحاولة لم تكن ناجحة بصورة كاملة، وهكذا فقد استمرت ريادة هذه الأدوار عبر التدريسية على مر السنين، ونتيجة لذلك شعر العديد من معلمي غرف المصادر أن الوقت المحصص للتدريسي داخل عرفة المصادر يتم حصمه بصورة مستمرة ومتزايدة.

ومع ملاحظة رياده مسؤوليات معلمي عرف المصادر في العديد من المجالات المتباينة والمتشعبة، بتوقع معلمو غرفة المصادر القبام بتزويد وإمداد معلمي التعليم العام يبعص الدعم من خلال الإرشادات والاستشارات

وتعرض الباددة الإيصاحية ٣-٩ قائمة حزئية لأنواع الخدمات التي يقوم معلمو غرف المصادر سفديمها، والتي قد تساعد معلمو التعليم العام على مواجهة مشكلات التعلم المُنوعة في هصول التعليم العام

النافلة الإيضامية (٩- -٢)

إرشادات تعليمية : الغدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المسادر

Teaching TIPS: Services provided by the resource teacher

إن المسؤولية الأولى التي تمع على عانق معدم عرفة المصادر هي القيام بالتدريس للطلاب دحل عرفة المصادر وعلى أية حال هناك بعص الخدمات التي قد يقدمها معلم غرفة المصادر إلى معلمي التعليم العام والتي قد معرر احتيال نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهده احدمات تتصمى الأبواع التالية من الأبشطة:

- أو بير مواقف احتبار بديلة للاختبارات التي تطبق في فصل الدمج بحيث بتم تطبيقها في عرفة المصادر، ويمكن من حلاها أن يقوم المعلم بمساعدة الطلاب في قراءة أسئلة الاختبار
- القيام بمساعدة الطلاب في أداء تكليمات الواحب المنزلي أو الواجب المدرسي داخل عرفة المصادر.
 - ٣. القيام باقتراح بعض المواد وطرق تدريسه لتستحدم وتطبق في فصل التعليم العام.
- أ. تطبيق الاحتبارات المرقوتة (المحددة بوقت للبدء ووقت للانتهاء) للنعرف على مجالات المشكلة التي توجد في منهج المهارات الأساسية كوسيلة لتحسين الخطه التي يقوم بتصميمها معلم التعليم العام.
- القيام بملاحظة الطلاب داحل قصل التعليم العام، لكي يتم لنعرف على لمشكلات التي توجد لديهم.
- الفيام نناطيم الوقت لتعليم الطلاب نمس لمحتوى انتعليمي الذي يتلقونه دخل عرفة المصادر وداخل فصل التعليم العام مما قد يضمن تعدمهم لدلك المحتوى التعليمي نصورة جيدة أثناء العام الدرسي.
- ٧. تقديم خدمات تدحل الأزمات (وهو مدحل علاجي أو إرشادي موجز هدف إيجاد حل لأزمة) قد ساعد معلم التعليم العام عند وحود مشكلة سلوكية لدى أحد الطلاب
- ٨. تقديم لحدمات الأخرى الى قد بجاحها معلمو التعبيم العام عدم يسمح وقت معلم غرفة المصادر بذلك.

فأعلية التدريس في غرفة المسادر Effectiveness of resource room instruction

لقد أوصحت المراحعات المحشية أن التدريس في غرفة المصادر، حين مكون مقتر ناً بالتدريس في عصول التعليم العام، يكون كأحد أشكال التسكين التربوى بديلاً فعالاً للطلاب ذوى صعوبات العلم البسيطة وللتوسطة (Kavale, 2000; Klinger & Vaughn, 1999) وقد المعربات المحشية دات النتائج غير النهائية أن برمحة عرفة المصادر (أي طريقة تصميم المرامح وتنهيدها) ربا تكور أكثر نحاحاً مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية في حال مقارنتها ببرمحة عرفة المصادر للطلاب دوى التحلف العقلي. وعلى أية حال؛

هإن الحمع بين برمجة عرفة المصادر والتعليم العام، يقصى - بلا شك - إلى ريادة التحصيل الأكاديمي لذي حميع محموعات الطلاب. وهذا السبب؛ ربها نتوقع حيداً أن أشكال التسكين في عرفة المصادر بالسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم سوف تستمر لتصبح واحدة من أشكال التسكين دات الأولوبه والأفضليه

النمج الشامل: Inclusion

مفهوم مدرسة النمج الشامل: Inclusive school concept

أصدرت الرابطة القومية للتعليم على بطاق الولايات في عام ١٩٩٢ تقريراً دعت فيه إلى وضع حميع الطلاب دوي الصفومات في فصول التعليم العام في المدارس القريبة لمازلهم (مع مراعة مستوى انصف في الاعتبار)، ودعت فيه أيضاً إلى القبام بتعديل فصول التعليم العام بنكون مهيئة لاستقبال هؤلاء الطلاب وتقديم خدمة تعليمية ملائمة لهم. وقد أكدت الرابطة أنضاً على عدة جوانب بحث أن يهدف إليها تعليم هؤلاء الطلاب ذوي الصغوبات وتضمت هذه الحوانب: ١- عسين النواحي الأكاديمية، ٢- عسين النواحي الاجتباعية الانفعالية، ٣ المسؤولية الشخصية والحاعية والمواطنة وقد رأت هذه الرابطة أن ذلك التقرير لمسياسي يدعم ويساند تعليم حميع الطلاب دوي الصغوبات في فصل انتعليم العام، وقد أدى ذلك إلى والادة حركة الدمح الشمن (Kavale, 2000).

داخل نفس النمج الشامل : Inside the inclusive classroom

طقت العديد من المناطق التعليمية والمقاطعات من محتلف المدارس نهادح متعددة للدمج التعليمي الشامل في مختلف أحاء البلاد وأحد هذه المهادج هو التدريس لعاوي والدى يقوم فيه كلاً من معلم التربيه الخاصه ومعلم التعليم العام بالتدريس داحل نفس الفصيل الدراسي (Friends & Cook, 1992, Gately, 2001, Magiera & Zigmond, 2005) معلم من المعلّمين المشتركين في ذلك السعوذج مسؤولاً عن تعليم الطلاب لموجودين داخل العصل.

وكمثال على ذلك، عني أحد الفصول الدراسية في الصف الثالث، وقد تم توطيع نمودح التعلم لتعاولي فإن كلا المعلمين سوف يقدم جرء مها من اليوم الدراسي في هذا القصل، وعلى حين يقوم معلم التربية الخاصة أو من يقوم مقامه بالتدريس لمجموعة من الطلاب ذوي المستوى المنحفض في فنون اللعة، وبعضاً من الطلاب الذين تم تصنيعهم على أمهم ذوى صعوبات تعلم، وبعض الطلاب من عير دوى صعوبات التعلم بجد أن المعلم الأحر الموجود في نفس العصل

ونطراً إلى أن كلاً من معدم التعليم العام ومعلم التربيه الخاصة يمتلكان مهارات يهارسونها لدعم تعليم جمع الأطفال الموجودين في العصل المدرسي، فإن هدس المعلمين في سعران بثقة كبيرة بحو قدرتها على التعامل مع الصعوبات الموجودة لدى الأطفال داخل الفصل المدرسي، ويصورة مثالية فإنه توحد لدى معلم التعليم العام خلفية أكثر قوة عن الأشياء التى يؤكد ويركر عليه المنهج الدراسي، على حين توجد لدى معلم التربية الخاصة مهارات أكثر قوة تتعلق بتعديل المواد التعليمية لكى ناسب المتعلمين المعرصين للحطر، ويسبب هذه المهارات المنوعة والمتناينة الموجودة لدى كلا المعلمين قامه في كثير من الأحيان يصبح المعلمان مصدراً لمعصهم المعض بالإضافة لكومها مصدراً لمعطبم المعلس اللاضافة لكومها مصدراً لمعلم الطلاب.

وقد قدم العديد من العلماء والباحثين لكثير من الاقتراحات التي تعمل على تسهيل تطبيق الدمج الشامل، الندريس النعاوي و/أو المشاركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الحاصة . Bender, 2002, Friend & Cook, 1992, Gregory & Champman, 2001. وهذه الاقتراحات تم عرصها في النافذة الإيضاحية رقم ٩ ٤

النافئة الإيضاحية (٩ -٤)

ارشادات تعليمية : عشر نعمائح لتسهيل تعليق اللمج الشامل

Teaching TIPS: Ten TIPS for making inclusion work

- التحطيط Planning. بحب أن يشترك المعلمون معا في عملية التخطيط، ليس في التحطيط لأنشطة الدروس فقط، بل في تخطيط طرق تنفيذ هذه الأنشطة.
- ٧. الوقت Time. تنظيم الوقت من الأشياء المهمة عند قيام المعلمين بالاشتراك معاً في العيام بمسؤوليات وأعناء التدريس. عجب أن يقوم المعلمون بالتنسيق مع المدير لتوفير الوقت الذي يضمن القيام بالمحطيط الماست، والتقييم، والوقت المخصص للتعليم.

- آ. النواصل Communication تعتبر الماقشات الفتوحة والحرة بين معلمي الدمج الشامل صرورية حداً. وبجب أن ينوقع كلا المعلمين ظهور قصايا وبعض المضايقات غير المرتبطة علم المناقشات المتوحة. وتجب مواحهة مثل هذه الفصايا والمصايقات بطريقة علمية.
- المرونة Flexibility سيكون من المتوقع أن يقوم كلا المعلمين بتعديل الطريقة التي يعملان بها في فصل الدمج الشامل. ويصبح لتعبير من الأشباء المستمرة في هذه الفصول.
- م. عداد الوالدين Preparation of Parents. يحتاج المعلمون إلى لعيام بالعمل مع الوالدين لطمأنتهم على أن أطفالهم صوف يتلقون المساعدة الحاصة التي يحتاجون إليها. وإذا كان الوالدان موجودين في منطقة تعليمية ترى أن الدمج الشامل يشير إلى الإنسجابية وعدم الالتزام تتعليم الأطفان ذوى الاحتياجات لحاصة فإنه سيكون من الصعب تطبيق الدمع الشامل في ملك المنطقة التعليمية.
- آ. الملكية المشتركة Jaint ownership يحتاج كلا المعلمين إلى المشعور بأن الفصل المدرسي هو عصلهها. وإدا شعر معلم واحد فقط أن دلك العصل ملكه (فصله) فسيصبح المعلم الآحر معلماً من لدرحة الثانية ودلك عند القيام باتخاد القرارات التربوية المتعلقة بذلك الفصل
- ٧. السياسات الانصباطية والتأديبية Disciplinary Policies. بجناج الأطفال دوو الصعوبات إلى وحود نظام الضباطي وتأديبي نصورة أكبر من وجوده لدى الأطفال الأحرين، ويجب نومر الدعم والمسائده للحطة الانصباطية والتأديبية التي سيقوم كلا المعلمين بتطبيقها.
- ٨. اختبار الماهج Selection of Curricula. يحتاج كلا المعلمين الإسهام في احتيار وتحديد المناهج من خلال التعرف على مواد المناهج المتاحة لهم. ومن الصروري أن بكون كل معلم على وعى بالماهج الى يقوم بتدريسها المعدم الأخر.
- ٩. النوفيب Timing يجب أن يصع المعدمون في اعتبارهم ألا يقوموا منطبيق الكثير من النعبيرات في المصل المدرسي بصورة سريعة، وبالأحرى يمكن القول أنه من الممكن محاولة نطبيق الدمج الشامل لحصة أو حصتين يومياً في العام الأول، وأيضاً يجب نحديد الاحتياحات المردبه للأطعال الدين يمكن وضعهم أولاً في أماكن الدمج الشامل.
- التعليم الموع Varied Instruction. بجب أن يوفر المعلمون حيارات تدريسية مختلفة ومنوعة لكي تتلاءم مع كل الطلاب الموجودين في العصل.

تعلور فصل النبيج الشامل: Evolution of the inclusive class

من مافلة القول أن مفهوم الفصر الدمى تطور في الأساس في مبدانين محتلفين هما. ميدان السياسات وميدان المحث العلمي. أما الميدان السياسي فقد كانت معادرة التعلم النظامي السياسات وميدان المحث العلمي. أما الميدان السياسي فقد كانت معادرة التعلم النظامي تحويل Regular Education Initiative (REI) بمثابة حل سياسي للمشكلات المستمرة في تحويل سرامح التربية الخاصة المسامية في الدولة (Kavale,2000). وأما مدان البحث انعلمي فقد كان سموذج بيئات التعلم المعدلة (Adaptive Learning Environments Model (ALEM) أساس البحث لتطوير نهادج التدريس التي نساعد في نظبيق وتنعبذ التدريس القائم على التعاون بين معلمي التربية الحاصة ومعلمي النعليم العام.

ومع بداية عقد النانسات أصبحت الحكومة الهيدرالية وكثير من حكومات الولايات تهتم بمشكلات التعرف في ميداد صعوبات التعلم، ونتج عن دلك ريادة أعداد الأطفال الذين تم التعرف عليهم وتمييرهم بأنهم ذوي صعوبة تعدم. ومن الواصح أنه كلي ازداد عدد الطلاب الدين تم التعرف عليهم، فإن محاولة توفير البدائل التربوية الخاصة بهم ستكون مكلفة جداً. وبذلك كان الاهتهام الإداري المقترن بالدليل البحثي والتجريبي الذي أشار إلى الفاعليه المحدودة لمادح الدمح الحزئي مع توفر غرفة المصادر في توجه قاد الحكومة الفيدرالية إلى تقديم المادرة التي تؤيد تعليم العديد من الطلاب ذوى صعوبات السيطة (و لمي تضمن صعوبات المادرة التي تؤيد أخاصة وحدمات إعادة التأميل في عهد إدارة حكومة الرئيس رمحان تأبيد المساعد المكتب التربية الخاصة وحدمات إعادة التأميل في عهد إدارة حكومة الرئيس رمحان تأبيد للكنان دلك النظام على المستوى العدر الى في عام ۱۹۸۸ (Kavale 2000 ; will.1988)

ولاشك في أن هذه الساسة، أعنى مدورة التعليم النظامي ينتقل ويتحرك فيها طلاب التربية (REI) أوصت بالتخلص من برامج السحب أو الإحراج التي ينتقل ويتحرك فيها طلاب التربية الخاصة دوى صعوبات السبيطة بعيداً عن فصول التعليم العام والذهاب إلى عرف المصادر (Kavale,2000). وتصمنت هذه المبادرة أبضاً نقديم العديد من التوصيات لي مهدف إلى ترويد معلمي لتعليم العام بالخدمات الاستشارية والإرشادية التي تساعد على تسهيل بجاح تطبيق أوضاع الدمح الأكاديمي بدون استخدام بذائل التسكين في غرف المصادر وهكد يمكن القول أن معهوم الدمح الشامل قائم على أساس مبادرة التعليم النظامي.

وكقاعدة للدراسات البحثية، ركز مفترحو نظام الدمج الشامل والمؤندون له من خلال بحوثهم الناشئة أن تلك البحوث تدعم إجراء العديد من التعديلات والنكيبقات على فصل التعليم العادى. وذلك كان هو الأساس الذي أوصوا به عند القيام بعملية الدمج الشامل لكل الطلاب ذوى صعوبات في فصل التعليم العام طوال اليوم الدر سي (Kavale,2000). وقد قام "وابح وبيرش" Wang and Birch (14A6) ويتطلب نمودج بيئات التعلم المعدلة (الذي يشار إليه أحيناً بالأحرف الأوائية ALEM) ويتطلب نمودج بيئات النعلم المعدلة إحراء محموعة من التعديلات والتكسفات التي تجعل فصول الدمج الأكاديمي مهيئة لساعد الطلاب في البحاح الأكاديمي دون الحاحة لمعادرة هؤلاء الطلاب في البحاح الأكاديمي دون الحاحة لمعادرة هؤلاء الطلاب في البحاح الأكاديمي دون الحاحة لمعادرة هؤلاء الطلاب في البحاح وإجراءات الأكاديمي والدهاب إلى عرفة المصادر (Wang &Birch.1984). وتتصمن مكونات وإجراءات بموذج بيئات التعلم المعدلة القيام بتشجيص ومراقبة تقدم الطلاب في النواحي الأكاديمية، كما تتصمن تعليم مهارات مر قبة الذات/ إدارة الذاب، وتبطيم تركيبة الفصل المدرمي بحيث يسمح بتطبيق طرق تعليمية متاينه مثل فريق النعلم، مجموعات التعلم التعاومي، ومجموعات عمرية متعددة.

وبالرعم من أن الكثير من الدراسات أطهرت فاعلية حمع الأسترانيجات التعليمية السابقة (فريق التعدم، محموعات العمل التعاويي، محموعات عمرية متعددة) إلا أن نمودج بيئات التعلم المعدلة يعير هو السمودج الوحيد الذي قام بتجميع فواقد كل هذه الإسترانيجيات التعليمية معاً في سموذج واحد وقد أشارت البحوث والتقارير إلى أن نموذج بيئات التعلم المعدلة كان ذا فاعلية في رياده وتحسين مستويات التحصيل الأكاديمي، وظهور السلوك الماسب داخل المصل، وتحسن اتجاهات الطلاب بحو المدرسة، (Wang & Birch, 1984). وعلى أية حال فقد أشار " فونشز وقوتشز" Fuchs & Fuchs (1984) إلى أن مجال البحث الذي يقدم المسامدة والمنطوبين لدين طوروا ذلك السموذج بالإصافة إلى أن دبك النمودج تم تقييمه في مكان واحد والمنطق وهو الذي تم فيه تطويره، ويتعين القول أن بنائح دلك المجال المحتى الذي يهتم بفاعلية السموذج واجهت أيضاً العديد من التحديات، 1988، 1988 واجعله الدي يهتم بفاعلية السموذج واجهت أيضاً العديد من التحديات، 1988، 1988 لا ترال قيد المناقشة والمحتى. والمحتى الدي يهتم المناقشة والمحتى.

البعث في مجال فسول اللمج الشامل: Research on inclusive classrooms

نتصمى الدراسات البحثية الحديثة عن فصول الدمج الشامل إلى حدما الإشارة إلى معنيين غير قاطعين أو حاسمين، فهي لا تساند بعوة مجارسات الدمج الشامل، وأيضاً لا ترفص دلك البوع من البدائل الترموية (الدمج الشامل) وفضاً كبياً Austin,2001; Cawley, Hayden)،

Cade & Baker - Kroczynski, 2002; Cook, Tankersley, cook & Landrum, 2002. Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998; Salisbury & McGregor & Cook, Tankersley, cook & Landrum, 2003) وذلك على أساس وجود مجموعة متشعبة من الأستلة والقضايا التي أثارتها البحوث تحد دمج الطلاب ذوى صعوبات التعلم في فصول النعليم العام والتي عب أن توضع في الاعتبار، وتتضمى هذه الأسئلة وتلك القضايا امجاه الطلاب، وأولياء الأمور و المعلمين نحو فصل الدمج الشامل، وكيفية إعداد معلمي التعليم أنعام للتدريس في فصول الدمج الشامل، ونصورة عامة فاعليه معهوم الدمج الشامل. والنافذة الإيضاحية ٩ ٥ تقدم حلاصة لدلك البحث عن إجابات هذه الأسئلة المنوعة.

النافلة الإيضاحية (٩ -٥)

خلاصة البحث في مجال فسول النمج الشامل: Synopsis of research on inclusive خلاصة

أ- ما هو شعور وانجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج الشامل أو التدريس التعاوني؟

إن المتتبع لنتائج الدراسات في هذا الصدد، سوف يجرج بنتيجه معادها أن أراء الغالبية العطمي من معلمي التعليم لعام حول الدعج الشامل متناقضة، ومتضاربة 2001. (Austin. 2006) :. فعلى سبيل المثال قام "Conderman & Morin, 2006; De Simone & Parmar, 2006) " ديسيمون وبارمار " Desimone & Parmar باعداد تقرير أوصحوا فيه أن الكثير من لعلمين أبدوا دعياً ومسائدة للدمج الشامل، وقد أشار ٤١٪ فقط من المعلمين الذين "جريت عليهم الدراسة إلى اعتقادهم بأنه يمكن أن يقوم الطلاب دوو صعوبات التعلم بتعلم الرياضيات بصورة أفضل في قصون الدمج الشامل. كيا أجرى كل من "كوندرمان ومورين" الرياضيات بصورة أفضل في قصون الدمج الشامل. كيا أجرى كل من "كوندرمان ومورين" الحاصة المتعدين بعدم فاعلية تطبيق بطام الدمج الشامل في المرحلة الثانوية ووصفوه بأنه الحاصة المعتمدين بعدم فاعلية تطبيق بطام الدمج الشامل في المرحلة الثانوية ووصفوه بأنه العائدة من تطبيقه" (وبحصر مهمتهم في حعلهم معاوني متخصصين أو بجرد مدريين) وقد قام " اوستين " المعاهد" (٢٠٠١) باستطلاع آراء عدد كبير من المعلمين، ووحد أن الغالبية العظمي منهم لم يؤيدو معوذج التدريس التعاوني، لكنهم أشاروا إلى انه لكي تكون هذه الخبرة التدريسية (التدريس التعاوني) معيدة فأنه يجب أولاً تدريب المعلمي على معوذح التدريس التعاوني، وعلى أية حال فان وجهة نظر وإدراكات الطلاب ومعلمي التعليم العمام العملي العمامي التعليم التعليم التعليم العمامي التعليم التعليم العمامي التعليم العمامي التعليم العمامي العمامي التعليم العمامي التعليم العمامي التعليم العمامي التعليم العمام التعليم التعليم العمامي التعليم العمام التعليم العمام ا

نحو الدمج الشامل كانت سلية بصوره كبيرة. و ل إحدى الدراسات أشار الطلاب إلى قيام معلمي التعبيم العام باستخدام تكيفات بديلة غير ملائمة لهم عالباً وذلك بدلاً من قيامهم بتعديل وتكييف المنهج لكي يواجه مطلبات العمل المدرسي «Pavik, Mc Comas & Laflamme, 2002)

۲- ما هو شعور و اتحاه معلمي التعليم العام بحو الطلاب دوى صعوبات التعلم في فصول الدمج؟

أظهر البحث عدم وحود روابط ايجابية قوية بال معلمي التعليم العام الذين يعملون في فصول الدمع الشامل والطلاب دوى صعوبات التعلم الموجودين في تلك الفصول، وذلك على عكس الروابط التي توجد بيل معلمي التعليم العام الذين يعملون في فصول الدمج الشامل والطلاب الدبل لا يعانون من صعوبات (2000 ، et al . 2000). بالإصافة إلى أن هناك قلقاً من جالب معلمي التعليم العام بحو نجاح البرنامج التدريسي الحاص بالطلاب دوى صعوبات و بصورة عامة؛ لا يعتقد معلمو التعليم العام أنهم مهيأين للتدريس في فصول الدمج الشامل (Kavale.. 2000; De Simone & Parmar, 2006) و من وجهة بطر الطلاب فإن اتجاهات المعلمين السلبية نحو فصول الدمج الشامل تدو من أكثر الأمور إيذاءً لخبرانهم وتجاربهم المدرسية (Pavik, et al. 2002)

قل يقوم معلمو التعليم العام بمهارسة وتطبيق طرق بدريس محتلفة وعارقة في فصل
 لدمج الشامل لتسهيل عملية تعلم الطلاب ذوى صعوبات التعلم؟

أكدت البحوث المتاحة بصورة عامه أن العديد من معلمى لتعبيم العام لا يقومون مهارسة وتطبيق استرانيحيات تدريس محتلعة وفارقة بحيث مجعل فصل الدمج الشامن أقرب ما يكود إلى بيتة تعلم فعالة للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Austin, 2001). وقد أطهر البحث أيضا أن طرق التدريس التي يتم استحدامها مع الطلاب دوى صعوبات التعلم في كثير من فصول الدمج لم تكن مختلفة ومتهايرة بصورة كبيرة عن طرق التدريس التي تستخدم في فصول التعبيم العام، كما أنه لم يتم القيام بتنظيم وإحداث تكييفات في فصول الدمج الشامل والتي يوحد بها طلاب دوو صعوبات تعلم لتكون ماسبة وملائمة لتعلمهم، وهكذا م يتوقع أحد تقديم تعليم فعال لمعظم الطلاب دوى صعوبات التعلم الدين يتلقون تعليمهم (Baker & Zigmond, 1990, 1995; Council for في أغلب فصول الدمج الشامل الدين التعلم الدين التعلم الدين التعلم الدين التعلم الدين التعلم العلاب دوى صعوبات التعلم الدين يتلقون تعليمهم

Exceptional children, 1993; E lis & worthan, 1999; kavale, 2000; Learning Disabilities Association, 1993, Pavik et al., 2002).

٤- ما نمط التسكين التربوي الذي بقصله الطلاب ذوو صعم بات التعسم؟

أكدت سلسة من المقالات المحشة تفضيل الطلاب ذوى صعوبات التعلم لتلقى تعليمهم في معص أنواع التعليم العام و برنامج العول / غرف المصادر .Kavale, 2000; Klingner في معص أنواع التعليم العام و برنامج العول / غرف المصادر .Etal., 1998. وفي إحدى الدراسات أشار المرشدود النفسيون في تقاريرهم إلى أن الطلاب دوى صعوبات التعلم الموجودين في فصول الدمج لشامل كانوا أكثر اكتتاباً من أقرائهم الطلاب الموجودين في الفصول الخاصة (المصول المكتفية دانياً) .Howard & Tryon (2002)

٥- ما هي العوامل التي نساعد في تيسير عملية الدمح الشامر؟

بالرغم من أنه غب مناقشة العديد من العوامل التي تعمل كعوامل ميسرة لعملية الدمج الشامل، إلا أن هباك عاملين فقط غت مباقشتها باستفاصة وهما الدعم والمباندة الإدرية، والمهارسات لتدريسية المتهايزة والمختلفه، فأما الدعم والمبايدة الإدارية فإن المديرين الذين بدعمون ويساندون الدمج الشمل يلعبون دوراً مها وحاساً في نجاح تطبق عمية برمحة الدمح الشامل في أية مدرسة، كها أن تعهد وانترام المديرين بمخاطبة التنوع والاختلاف لدى طلابهم هو الذي يعمل على تحسين ونظور بيئة المدرسة، وهو أيضاً الدى يُظهر التجديد والإبداع الدي من شأنه أن بعزز ويشجع عمليه الدمج الدجح على بحو تام & Galisbury.

وأما فيام معلمى التعليم العام بميارسه ونطبيق استر تيجيات تدريس محتلفة ومتهايزة نحيث تكون مناسبة للطلاب الموجودين في فصول الدمج الشامل فإن من الواضح أن هذا التعهد والالترام من جنهم يؤدى إلى تعريز وتشجيع عملية الدمج الناجع على نحو تام (Baker & zigmond, 1995; Bender, 2002). وأخيراً مبن المحتمل بجاح بطبيق الدمج الشامل بشكل ناجح في الفصول التي يُظهر فيها حميع الطلاب فوو تصعوبات أو بدونها مستويات مرتفعة من الانحراط والتفاعل بين بعضهم البعض، وأيضاً في العصول التي يقضى فيها المعلمون ٧٥/ أو أكثر من وقتهم داحل الفصل الدراسي في لقبام بالمدريس.

قل يوحد دلبل على أن أشكال السكين الديجي تؤدى إلى تعلم أكثر؟

كل الأسئلة السابغة مهمة، ولكن يبقى التساؤل البهائي و المؤثر والذي يتميز بالبساطة والحطورة في آن واحد هو: هل حدث بالفعل ما يمكن تسميته الدمع الشامل للطلاب دوى صعوبات التعلم؟ لسوء الحظ فقد أكدت اغلب البحوث والدراسات أن فصول الدمج الشامل ليست أكثر فاعلية من برامج العرل، (عرف المصادر) التي تم تقديمها للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Kavale, 2000; Zigmond, 2003)، ومابرعم من أن بعض برامج الدمج الشامل أطهرت انحابية وفاعلية كبيرة عند تطبيقها على طلاب ذوى صعوبات التعلم فإن هذه النائج داب الفاعلية والايجابية والتي تظهر من حلال مراجعة البحث السابق على سوذج بيئات التعلم المعدلة والذي أند تطبق الدمح الشامل إلا أنها تهتم بيرامج الفصول الخاصة أو برامع عرفة المصادر، دون التوسع في الحصول على تأييد من البحوث لحارجية

ومع تلك النتائج التى يجب أن توضع فى الاعتبار، فإننا قد بحد قردًا ما يسأل لماذا لا تزال الدولة تتحرك بحو الاهتبام بتطبيق الدمج الشامل؟ فبالرغم من أد عامى التمويل المالى، والاهتبام بتوفر المعلمين يبعبان بلا شك دوراً مهياً في هذا الصدد (وبمعنى آخر لا يمكن وصع الطلاب دوى الصعوبات فى عرف مصادر ابتربة الحاصة أو فى الفصول الحاصة دون وحود زيادة مستمرة فى أعداد المعلمين للقيام بالدريس فى هذه السظيات المحتلفة ،(Commission) وإنه لكى نتهم هذه الظاهرة أى اهتبام الدولة شطبيق الدمج الشامل - بصورة أفضل فإن دلك يقتصى صمنا الإشارة إلى الالترام التاريخي بتعليم حميع الأطفال دوى الصعوبات فى البيئة الأقل تقييدا (Kavale, 2000) ، وكان هذا الالتزام التاريخي المحدد بوضوح مذ صدور بالتشريع العبدرالى الأول ليتربيه الخاصه فى عام ١٩٧٤، وبنيحة هذا الالتزام التاريخي فقد نتوقع ريدة الاتجره بحو الدمج الشامل لبضع مسوات آخرى، وذلك على الرعم من أن الدليل على فاعلية الدمج الشامل بمثل تحدياً حتى الأن

التعديلات الأكاديمية في فصل الدمج الشامل:

Academic modifications in the inclusive class

بالرغم من أنه تم وصف أدوار معلمي غرفة المصادر، فريها يجب أيضاً أن نصع في لاعتبار الأدوار الأساسية لمعلم التربية الخاصة في فصل الدمج الشامل، وبالإصافة إلى دوره التعليمي في فصل الدمج الشامل، تحد أن دور معلم التربية الحاصة يفتضي ضماً قيامه بتقديم المساعدة، والاشتراك في تعديل مواد المهج التي يتم تقديمها في فصل الدمج الشامل (Bender. 2002) وهناك بعض المعلمومات لمتوفرة عن أنواع تعديلات المهج التي قد يقوم بإحرائها معلمو التعليم

العام لكى تكون ملائمة للطلاب دوى صعوبات التعلم الذين يكونوا موجودين فى داحل كل فصل من مصول التعليم العام (Bender, 2002; Elhs & Worthman, 1999). وقد تم تقديم بعص الافتراحات الخاصة بتعديلات المهمج فى الباطنة الإيضاحية ٩-٦. ومع ذلك فإما مجد أن كل طفل سيكون لديه احبياجات حاصة مختلفة، ومن الواضح أنه يتعين استحدام حاجات الطلاب لإجراء تعديلات معينة فى المنهج كموحه له الأولوية عبد الفيام بإجراء وتطبيق تلك التعديلات

النافذة الإيضاحية (١٠ -١)

إرشادات تعليمية : تعديل المنهج : Modifying the curriculum: Teaching TIPS

نتمنى العديد من معلمى التعليم انعام مد يد العول للأطفال ذوى صعوبات التعلم للوجودين في فصولهم، ويمكن لهؤلاء المعلمين تقديم المساعدة إذا قمت أنت كمعلم تربية حاصة بإمدادهم بنعص الإرشادات الخاصة بأنواع التعديلات التي يتعبى عليهم استخدامها والتي قد تؤدى إلى تشجيع وتعزيز احتيال نجاحهم في تقديم المساعدة للأطفال دوى صعوبات النعلم وتوضح القائمة الجرئية التالية نعض التعديلات التي قد تساعد لعديد من الأطفال والشباب ذوى صعوبات التعلم في قصول الدمج الأكاديمي

- استخدم القصص في تعليم الطلاب، ورودهم بها
- ١ استخدم المواد السمعية والبصرية لتوضيح النقاط الرئسية في المحاضرات وأثناء الفواءة.
- ٣- استخدام إحراءات انصباطية وتأديبية حازمة لضبط سلوك الطلاب، وصّح عواقف كلاً
 من السلوك الجيد والسلوك السبئ.
 - ٤- وحه الانتباه للتخطيط المعرفي المعبق باستكمال المهمة.
 - راقب سلوك الطلاب في حميع الأوقات عند قيامهم بأداء المهمة.
- استخدام محموعات تدريسية متباينة مثل تدريس الأقران، فريق المدريس، محموعات التدريس التعاوى.
- أعط تكليمات محددة بشكل منتظم. واستحدم النعدية الراحعة لنوضح للطلاب مواطن القوة ومواطن الصعف في لعمل الدي يقومون به.
- استخدم مواد المنهج المحتلفة التي تعطى نفس المحتوى التعليمي مع الطلاب دوى
 المستويات المتديه في القراءة.

- ٩- قدم التعرير للطلاب بشكل متكرر وفي أوقات عير محددة وخصص وقتاً لاستخدام الكمبيوتر، أو وتتاً لتقديم الحوائر للعمل الحيد والسلوك المرغوب فيه الذي يقوم به الطلاب.
- استحدم استراتبجيات ندريسية ذات بوعية خاصة مثل التدريس المتقر، مراقبة الذات،
 وكذلك أيضاً العمل على مواجهة وتخفيف المشكلات الفردية ذات الصلة بعملية تعلم
 الطلاب.

۱۱-استخدم مداحل وطرقاً بديلة لإجراء الاخسارات (مثل الاختبار الشفهي... وما إليها س اختبارات)

المُلريس الفارق في فعيل الديج الشامل:

Differentiated instruction for the inclusive class

لقد اتصح مما سنق؟ أن نمودح فصل الدمج الشامل هو النمودح الذي بال استحساناً وتفضيلاً من جالب التشريع الفيدرالي وقد أفضي ذلك إلى ظهور طرق تدريس جديدة تم تطبيقها د حل فصول الدمج الشامل مما استدعى انتباهاً متزايداً لحو الاهتهام بالتدريس الفارق (Bender, 2002, Gartin, Murdick & Rhomberg, 2006 Gregory & Chapman, Carol "كارول تومليسون " كارول تومليسون " كارول تومليسون " كارول من قامت بوصف الغصل الفارق بأنه عبارة عن فصل تعليم عام لتصمن بدائل وخيارات تعليمية منباينة إلى حد كبير بهدف إلى تلية حاجات التعلم المنوعة التي تتميز بها اليوم وعلى نحو نمودجي فصول الدمج الشامل.

ويتم اعتبار فصل الدمح الشامل فصلاً دراسياً مثالياً إذا كان يوحد به على مبيل الثال ٢٢ طالب، وربها بكون لدى معلم التعليم العام صمن دلك العدد من الطلاب طالبان من ذوى صعوبات التعلم، وطالبان بعانيان من مشكلات في الكلام، وطالب من ذوى التخلف العقلى، وطالبان لديها مشكلات سلوكية، وطاببان بعانيان من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الرائد، وثلاثة طلاب من المتفوقين عقلياً وهكذا فإنه يوحد في ذلك الفصل الذي تكون من ٢٦ طالباً أكثر من نصف الطلاب لديهم احتياجات تدريسية خاصة ومتباية. ولقد أكدت الدراسات البحثية، بطبيعة الحال، على أن التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوى صعوبات أكدت الدراسات عكسياً مع حجم الفصل، وفي جملة واحدة يمكن القول أن الطلاب ذوى المسيطة يتناسب عكسياً مع حجم الفصل، وفي جملة واحدة يمكن القول أن الطلاب ذوى المصول الصعوبات البسيطة يجرزون ويحققون مسويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في المصول قليلة العدد (Russ, Chiang, Rylance & Bongers, 2001) وعلى أية حال فإنه على الرغم

م التأكيد السابق، على وجود أدلة وبراهين بحثية نعطم من شأن هذه النتيجة فإننا بحد مزايداً في أعداد انطلاب دوى صعوبات التعلم في فصول التعليم العام التي تتصف بوجود أعداد كبيرة من الطلاب فيها وهو ما يتحاوز المألوف. لكن يجب أن يتعلم حميع معدمي التعليم العام اليوم طرقاً فارقة ومتهيزة في تدريسهم لكي يستطيعوا تنبية احتياحات الطلاب المحتلفة والمنوعة بدرحة كبيرة (Bender, 2005, Gartin, Murdick & Rhomberg, 2006)

وجدير بالذكر أن نفراً من لمؤلمين قام موصف تكيث أطلق عليه التكعيب ويحدى البدئل والخبارات التدريسية الهارقة لتى بمكن استحدمها مع الطلاب دوي صعوبات البعلم (Bender, 2002, 2005, Gregory & Chapman, 2001). والتكعيب فية نساعد الطلاب عن تصور مفهوم من ست وجهات لبطر، ومن خلال تصور الحوانب الستة بلمكعت يمكن تصور المسويات المختلفة من تعقيد المهام وقد يُكلف الطلاب في الفصل بالحوالب المحتلفة للمكعب، ومن ثم يكلمون مستويات محتلفة من التفاعن مع المهاهم التي يتعين تغطيتها، وفي بعض الحالات يقوم المعلمون بعمل مكعب من ست أو ثبان بوصات ويقومون تسمية هذه الجوانب، والشئ المؤكد، أن الاحتلاف والتغيير في تركيب السؤال، كما أوضحته المنافشات من قبل، يمكن أد يكون هو الطريق المؤدى إلى تلبية هذه الاحتياحات أو صعوبات التعلم في الفارق.

| استخدام هذه المصطلحات | ے ڈا ڈے۔ | حانب المكعب |
|--------------------------|----------|-------------|
| في صنع التكليفات | وظيفته | حالب المحجب |
| يتذكر، يُسمى، بجدد مكان، | الوصف | حانب ۱ |
| يضع فى فائمه | | |
| بقارن، بضرب مثلاً، يوصح، | المهارية | جانب ۲ |
| يشرح ويكتب | | |
| يربطه يصنعه يصمم | الربط | حانب ۴ |
| يراحع، بناقش، بخطط | التحليل | جانب ۽ |
| يمترض، لقترح، لأمو أو | التطبيق | جاب ٥ |
| ينصبح باستعيال | | |
| يىاقش، يصيغ، يدعم ويساند | المناقشة | حاىب ٢ |

واستخدام التكعيب - كديل تدرسى - منظر العلاب إلى بعس المهوم من ست وجهات بطر محلفة، كما أن مسويات المعرفة المسابة لدى طلاب مختلفين، يمكن أيضاً مخاطبتها في هذا السياق عملي سبل المثال قد يمعن بعض الطلاب البطر في أوصاف المههوم على حبى قد يشترك آخرون في عديله، أو يقومون بمهارسة أشطة لعب الدور والتي يتناقش ويتحادل فيها الطلاب حول هذا المفهوم، وقد مكونوا مؤيدين له كما قد يكونون صده، وهكذا يمكن اعتبار هذه النمئيلات إحدى طرق المعلمين لمحاطة وتلبية الاحتياجات العقلية المحتلفة لحميع الطلاب في فصل الدمح الشامل، ونقديم بدريس فارق للطلاب دوي القدرات الموعة والمحتلفة، ومن صميهم لطلاب دوي صعوبات التعلم. وفي لحقيقة فإن استخدم فكرة التكعيب و/أو العديد من التكيكات والفيات الدريسية المشابة مثل توع مسوى الأسئلة _ سوف يبيح للمعلم المعدرة على بلبيه متطلبات ونوقعات الطلاب الموعة وأنت قد ترعب في قراءة ومراجعة Bender المعدرة على بلبيه متطلبات ونوقعات الطلاب الموعة وأنت قد ترعب في قراءة ومراجعة عوبات العدرة على مزيد من الأفكار الإضافية عن التدريس الفارق للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وحدير بالذكر أن لمهاهيم التي تحت تعصيتها في هذا الصدد (التكميب كبديل تدريسي) مسق عرضها وتقديمها في صبع غنية ومتعددة الأبعاد، وتم تدريسها بالععل للطلاب في أشكال من تعفيداً وتم تدريسها بالععل للطلاب في أشكال من تعفيداً وتم تدريسها بالععل للطلاب في أشكال

منفس: فصول الدمج الشامل: Summary: Inclusive classes

لا شك في أن هذا النوع من نهاذج تقديم احدمة (الدمج الشامل) يمكن أن تتم مناقشته بصورة رسمية وعلى نطاق واسع في السوات القلبله القادمة. وبالرعم من مشاعر المعلمين التي نظهر رصاهم وسعادهم بذبك المعرذج، فإن الدراسات البحثية أوضحت عدم وجود دعم ومسادة لمهوم الدمع الشامل في الوقت الحاضر (Zigmond, 2003). وعلاوة على ذلك فقد أبدت العديد من المنظبات المهنية المتحصصة بعض المحاوف المتعلقة بفعالية معهوم الدمج الشامل (Kavale, 2000). وبالرغم من بلك المحاوف فإنه يبدو أن هناك اتحاه عام على نطاق واسع نحو زيادة توفير ذلك النوع من بهادج الحدمة (الدمج الشامل). وأنت - كمعلم في المجال عد ترغب في مراجعة بجلات التربية الخاصة للتعرف على سائج البحوث الجديلة الخاصة بالدمج الشامل، وحالياً يبقى النقاش مستمراً حول كل ما يتعلق بهذا المفهوم.

لمَشَايِنا فِي الأوسَاعُ التَربوية (التسكين): Issues in Placement

بالإصافة للنقاش الحالي الدائر حول مفهوم الدمج الشامل، فإن هناك عدداً من القضايا والاهتهامات الأخرى والتي تتضمن البدائل التربوية المناسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم، وأيضاً الطلاب الذين يعانون من صعوبات بدرحة متوسطة (Commission, 2001) وهذه القصابا وتنك الاهتهامات يغلب عليها صفة العمومية ولا تقتصر على صعوبات التعلم فقط. بل إن سياقات هذه المناقشات ستهتم أيضاً بالتخلف العقي والاضطرابات السلوكية. وعنى الرغم من دلك فإلك كمعلم في المستقبل القريب يجب عليك أن تتعرف على هذه القصابا المعقلة الخاصة بالبدائل النربوية، لأنه يتعمل عليك الاستهاع إلى العديد من الآراء حول تلك القضايا.

تعديل ما قبل الإحالة: Prereferral modification

نظراً إلى رياده أعدد الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم ذوى صعوبات تعلم؛ فإن هناك ضعوطاً مترادة لإحالة هؤلاء الطلاب الذين يعامون من صعوبات تتفاقم خطورتها إلى خدمات التربية الخاصة. وقد فرضت كثير من المدارس الموجودة في عدد من المقاطعات – بناء على ذلك - بنام يتوجب فيه على معلمي التعليم العام أن يموموا بمواجهة وتوثيق الإستراتيجيات التي يستحدمونها لنخفيف المشكلة التي يعاني منها الطفل وذلك قبل إحالته إلى خدمات التربية الحاصة. وقد تكون استراتيجيات التعدين ما قبل الإحالة مساعدة المعالب على أداء السلوك بطريقة من مشروع تعميم التعزيز المردي الذي يهدف إلى مساعدة المعالب على أداء السلوك بطريقة حيدة. وقد توحد مشروعات أخرى أكثر استحداماً في خدمات ما قبل الإحالة من مدخل فويق التدريس الذي يسمح بوفير وبخصيص وقت للمعلم للعمل مع الطالب على أسس واحد إلى واحد (معلم إلى طالب). ويمكن العول أن هذه المداخل التي سوف بعرصها تمثل المحاولات العديدة والمحتلفة لتلبية الحاحة للمزيد من استراتيجيات ما قبل الإحالة.

مشروع رايد Troject RIDE

أسنى مشروع "رايد" (Beck & Weast, 1989) وقد بدأ عديد من (RIDE) للاستحابة للفروق الفردية في التعليم (Beck & Weast, 1989) وقد بدأ عديد من المهارسين القيام بتطوير مدخل الفريق لحل المشكلات التي تواحه المعلمول الذيل يوحد لدبهم طلاب ذوي احتياجات خاصة عمن يتم التعامل معهم على نحو فردى في فصول التعليم العام. (Beck & Weast, 1989). وقد أدرك "بيك " Beck أنه يجب القيام على الفور بإمداد المعلمين بمعبومات عن الإستراتيجيات التعليمية الفعالة لاستخدامها في معديل فصول التعليم العام. وعلاوة على ذلك فام "بيك " Beck بجمع بانات ومعلومات عن محموعات مختلفة من ما المعلمين في محاولة من حانبه للتعرف على المشكلات التي قد يواجهومها والتي مجتحون فيها إلى المساعدة لإيجاد الحلول لها وقد أسفرت هذه البيانات عن وجود قائمه تتضمن "٤ مشكلة المساعدة لإيجاد الحلول لها وقد أسفرت هذه البيانات عن وجود قائمه تتضمن "٤ مشكلة

شائعة لدى الطلاب، وتضمت هذه المشكلات عشرين مشكلة أكاديمية (مثل القدرة على إكيال العمل في وقب ماسب، ومابعة التوحيهات الشهية، ونظيم المواد الأكديمية). وقد تصمنت هذه المشكلات الشائعة أيضاً عشرين من لمشكلات السلوكية الاحتيامة (مثل الكلام الخارح وعير المنسب، السرقة، عدم الإدعان للأوامر). ومن لجدير بالذكر أنه يوجد بحث لكل مشكلة من المشكلات السابقة حدد وسائل اكتشافها ودلك في أديات البحث، وبالتالي يمكن أن يقوم المعلم الذي يواحه مشكلة توحد لدى طالب لديه في الفصل والتي قد تظهر في صورة سلوك حارج وغير ساسب باستخدام الوسائل التي يتم إمداده بها من قبل مشروع "رايد" RIDE التحديد الوسيلة الماسة لكل طالب من طلاب فصلة. ويوجد ما بين ثلاث إلى ست وسائل عنلمة لمواحهة كل مشكلة من المشكلات الأربعين التي تمب الإشارة إليها وهكذا فإن كل معلم يطمش لتوفر بعص الاحتيارات لاحتيار الوسيلة الماسة عواحهة المشكلة، وعندئذ تستخدم الوسيلة التي تم اختيارها بتعديل فصل النعليم العام وانتخلص من المشكلة أو تقليص حجمها الوسيلة التي تم اختيارها بتعديل فصل النعليم العام وانتخلص من المشكلة أو تقليص حجمها على الأقل

وفي مشروع "رايد " RIDE يتم ندريب المعلمين على الفيام نوصف السلوك نصورة إحرائية أى ق صوء مصطلحات قابلة للقياس، واتخاد القرارات الجهاعية (قرارات الفريق)، واستخدام وسائل " رايد " RIDE المُنوعة، التدخلات لتصميم حطة فردية وذلك للقيام نتطبيق انوسيلة الني قاموا باختيارها ذلك أن العمل على نطاق موسع أثناء الخدمة عادة ما يكون مطلوباً عند نظيق مشروع "رايد " RIDE

وهاك دراسة واحدة على عاعلية مشروع "رايد" RIDE (وفيها النظام من نُظم ما قبل تم تطبيق المشروع في ست مدارس لمدة ثلاث سنوات وقبل تطبيق هذا النظام من نُظم ما قبل الإحالة في هذه المدارس تمت إحالة 7 7/ من العدد الكلي لطلاب المدرسة إلى تلقى خدمات التربية الخاصة، وقد الخفضت هذه لسنة إلى ١٠٦/ معد تطبيق مشروع "رايد" RIDE، وقبل الإضافة إلى أن قرارات الإحابة إلى تم إصدارها بعد تطبيق المشروع كانت تسم بالمدقة. وقبل تطبيق مشروع" رايد " RIDE في هذه المدارس فإن ٥٤/ من الطلاب الذين تمت إحالتهم بالمتربية الحاصة تم التأكد من أمهم قد لا يكونوا في حاحة لتلقى حدمات التربية الخاصة، وقد مثل ذلك بالتالي بوعاً من إهدار الوقت الذي تم فيه التقييم كها مثل آيضاً تبديماً للهال على الصلاب دري المشكلات التي كان بجب علاجها في فصل التعليم العام بدلاً من الإحالة إلى حدمات التربية الخاصة. وعلى أية حال فإنه بعد القيام بنطبيق مشروع "رايد" RIDE في المدارس فإن ٢٠/ عفط من الطلاب الدين تمت إحانتهم لتنفى حدمات النربية الخاصة كانوا لا

بحتاحون لخدماته. ويشكل واضح، أصبح المعلمون أكثر خبرة وبراعة في القيام بتعديل فصولهم لحث وتشجيع الطلاب الذين كانوا معرصين لخطر الإحالة إلى حدمات التربية الخاصة على المحام.

ويحب النظر محذر إلى مشروع "رايد" RIDE؛ ودلك لنفس الأسبب التي تم عرضها والحاصة ممدخل بيئات لنعلم المعدلة (مدحل ALEM) حيث تم نظبيق وتقييم مشروع "رايد" RIDE مرة واحدة بواسطة الأفراد الذين قاموا بتطويره. وعلى أية حال فمن المحتمل أن يساعد هذا المدخل معلمو التعليم العام في التعرف عي استراتيحيات التعديل المناسبة.

فريق مساعدة الدرسة الشامل: Schoolwide assistance team

وهاك بوع آحر من خدمات التدخل قبل الإحالة تست تطبيقه عديد من الولابات هو فريق مساعدة المدرسة الشامل أو فرق سوات SWAT Teams (Cha.fant) & .Cha.fant) التعليم المام، معلمي التعليم 1979، Moutre). وهذ الفريق يتكون من المعلمين (معدمي التعليم العام، معلمي التعليم الخاص) الدين يقومون بالاستهاع معاً إلى وصف أحد المعلمين لأحد الأطفال الدى يوجد في المصل والدى قد يحتاج إلى تقديم مساعدة إضافية. والفكرة الأساسية في هذا لنوع من خدمات ما قبل الإحالة هي الإطلاع على المصادر، والأفكار، وتجارب المتخصصين لتقديم المساعدة للحد و لتخميف من المشكلة التي تواجه الطفل. ويقوم فريق مساعده المدرسة الشامن بمناقشة هذه المشكلة، والتوصية بإعداد برنامج سلوكي أو إحراء تعدين في الطرق التي يستخدمها معلم الدمج الأكاديمي.

ونسخدم عديد من الولايات وبمسميات مختلفة ذلك النوع من التدخل قبل الإحالة، كها تستحدم أيضاً إجراءات مش (فريق دعم ومسائدة الطالب، فريق المصادر بالمدرسة، الفريق المتعاون مع المدرسة... إلخ). وأيضاً ينم تطبيق دلك النوع من الندخل قبل الإحالة في كلاً من نمودح بيئات التعلم المعدلة ALEM، ومشروع "ريد" RIDE. وأنت كمعلم مبتدئ قد تجد أنه من المحتمل تطبيق بعض إجراءات فريق مساعدة المدرسة الشامل في المدرسة التي توحد مها كها يتعبن عليك متابعة الاجتماعات التي بعقدها ذلك الفريق في الأوقات التي من الممكن عقدها فبه؛ لأنه من المحتمل أن بطلب منك الاشتراك في ذلك الفريق.

الاستجابة للتدخل كما في التدخل قبل الإحالة:

Response to Intervention as a prereferral Intervention

سبقت الإشارة آنفاً إلى أد اكتشاف وتحديد وجود صعوبة تعمم لدي الطفل يتضمن القيام

بتوثيق العشل في الاستحابة للتدخل التعبيمي الذى ثبت صدفه بطريقة علمية. وبعد القيام بعس دلك التوثين يتم أخد الطالب ووضعه في المكان اساسب لتصيفه كطالب دى صعوبة تعلم، وعملية الاستحابة للتدخل RTI كالتدخل قبل الإحالة لها تأثيرات كبيره فإن لم يكن لها تأثير على حال الطالب بشكل كلى وكامل فعلى الأقل على عمليات ما قبل الإحالة بوجه عام. وكما مسقت الإشارة، وبصورة نمودجية فإنه يسم تطبيق عملية الاستجابة للتدخل كالتدخل قبل الإحالة على مرحبتين في كل واحدة منهما بتم توثيق كيف يستحيب الطالب للتدخل التعليمي. وهذه العملية في وقت ما قد تصبح الوحيدة التي تتعليها إحراءات قبل الإحالة، لكنه من المبكر حداً القول بأن هذه العملية سوف بكون أمرًا حيدًا لهذه لحالة. وأبت كمعلم جديد في هذا الحقل يجب عبيك أن تواصل القراءة في المحلات والدوريات المتحصصة لمتابعة تلك القصية على مدار السواب العديدة القادمة

التسكين غير التصنيفي: Cross-categorical placement

مدأت عدد من المدارس الموجودة في بعض المفاطعات في وضع الأطفال الذين يعانون من أبواع مناية وعدمة من الصعوبات في بفس فصل المصادر، أو في الفصل الخاص المكتفى داتياً. وفي بعض الحالات بجد أن بعض الولايات لا تزال تعرف الأطفال وتضعهم في ضوء تصنيفات تقليدية مثل الأطفال دوى صعوبات التعلم، والأطفال ذوى التخلف العقل، و لأطفال ذوى الاصطرابات السلوكية وقد تم إنشاء فصل المصادر فقط لمجرد إلعاء هذه الحدود الفاصلة بين الأطفال دوى الصعوبات السابقة، ولذلك أطلق عبيه التسكين عبر التصيفي-Cross الأطفال دوى الصعوبات السابقة، ولذلك أطلق عبيه التسكين عبر المصيفي-Categorical Placement الصعوبات معاً في نفس الحصة في اليوم الدراسي

وقد قررت ولابات أحرى أن خصائص المعلم اخاصة سدّه المجموعات الثلاث، أعنى ذوو صعوبات التعلم، التحلف العقي، الاصطرابات السلوكية متشابهة بصورة كبيرة جداً، ولذلك يجب القيام بإلعاء تصنيف تلك المجموعات في ضوء تصنيفات مفصلة وهده الولايات لا تقوم منصنيف الطلاب وفقاً لتصيفاتهم التقليدية أو فتاتهم، لكنها تستحدم بالأحرى نوع من التصنيف العام مثل " المعاق تربوباً "، وبناء على ذلك يتم وضع جميع الأطفال معاً في نفس الفصل المدرسي طبقاً لذلك النوع من التصنيف العام بصرف النظر عن التصنيفات التقليدية الفصل المدرسي طبقاً لذلك النوع من التصنيف العام بصرف النظر عن التصنيفات التقليدية مم. وقد أشار كلاً من "ريشل وهوست" Reschly & Hosp (٢٠٠٤) إلى أن حوالي ٢٠٪ من الولايات قررت الساح بتطبيق نظام العصل عير التصنيفي لرعاية وتعليم الأطفال ذوي

الصعوبات وأيصاً أيدت لجنة الإرتقاء بالتربية الحاصة (٢٠٠١) تطبيق هذا النظام من الدمح العام للتصنيفات (Council for Exceptional Children, 2002).

واخيار الثالث الذي بأتى بعد النصنيفية هو التسكين التصبيفات العامة، أو التصيفات التصبيفية في مقابل الصبيفات عير النصنيفية هو التسكين التصنيفي التفليدي، والتي يدهب فيه الأطفال فوو صعوبات التعلم إلى غرفة مصادر خاصة بهم، ويدهب الأطفال المعوقون عقلياً القابلين للتعلم إلى غرفة مصادر خاصة بالطلاب المعوقون عقلياً القابلين للتعلم، ويذهب الأطفال ذو و الاضهرادت السلوكية إلى غرفة مصادر الاضطرابات السلوكية. وهذا البوع من السكين التصنيفي التقليدي يكون مثيراً للمشكلات عند تطبيقه من وجهه نظر مديري المدارس الصعيره، أو في المدارس التي توحد في أماكن ريفية حيث قد لا يوجد بها عدد كافي من الطلاب الدين بعانون من الصعوبات لسابقه التي تحت الإشارة إليها، كها أنه قد لا يوحد إمكانيات لترطيف ثلاثة معلمين دوي تدريب مختلف وشهادة محتلفة.

أضف إلى ما سبق أن هناك بعض الدلائل و لبراهين العلمية الباكرة لتى أكدت على أن تدريب المعلمين على أساس النصئيفات المحتلفة السابقة الإشارة إليها لا يفضى إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب (Algozzine. Morsink & Algozzine, 1988). فعلى سبيل المثال؛ قام "ألجوزين" وزملاؤه (١٩٨٨) بفحص المهروق المحتمل وجودها في طرق التدريس التي يستخدمها المعلمين الدين يمتلكون رحصة للعمل مع العثات الثلاث من الطلاب السابق الإشارة إليهم، وأكدت نتائج المحث عدم وجود الحلافات ملحوظة أو يمكن ملاحطتها بين طرق التدريس التي يستحدمها كل منهم في الفصول التي يعملون بها، ودلك رغم احتلاف أساليب التدريس التي يتلقاها هؤلاء المعلمون. واستباداً إلى دلك فإنه بوحد مبرد منطقي صعيف لتأييد استحدام التسكين التصنيفي التقييدي في غرف المصادر.

ولا تزال قضية التسكين التصنيفي / العام مثار النباه واهتهام لبحوث. وفي الوقت الحاضر لا تزال كثير من الولايات تضع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تصنيف مستقل ومنفصل عن الطلاب ذوي الاصطرابات السلوكية الطلاب ذوي الاصطرابات السلوكية وأيضاً فإن محموعات مهنية متخصصة مثل مراكز إرشاد الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة قامت بعمل تطبهات وترتيبات تسمح بنطبيق وتشجيع استخدام دلك النوع من التسكين التصنيفي. وعلى الرعم من ذلك فإن هذه الفضية ستؤثر عليك إذا قررت التحرك عبر الحدود الرسمية لولايتك ومجاوزها إلى تأييد نمط آحر من التسكين التربوي المختلف أو نهادج أخرى من

التسكين. ويحب عليك الاستمرار في المحافظة على الإطلاع والتعرف على التطورات البحثية المتعلقة بدلك البغاش المحثى.

الإستراتيجيات التعليمية الغاصة (النوعية): Specialized instructional strategies

ويمكن القول أنه في سياق هذه التسكيات التدريسية المتنابة، يمكن أن بُظهر الطلاب دوي صعوبات التعلم بعص الاحتياجات التدريسية التي قد لا توحد لدى طلاب آحرين، فعلى سبيل لمثال بُغظهر الطلاب دوو صعوبات التعلم ... بصرف النظر عن نوع التسكن التدريسي ... غائناً مشكلات في الانتباه، والسلوك، والتفاعل الاجتياعي تلث المشكلات التي قد تنطلب استخدام ... ستر تبحيات تدريسية منحصصة تخنلف عن المهارسات والإسرائيجيات التدريسية التي يتم استحدامها مع طلاب آخرين. وقد تنضمن هذه الإسترائيجيات التدريسية الخاصة تدريس ، الأقران، و لتعلم التعاوي، أو بدريب العرو، ويبدو أن بحث آخر - عبر الذي سبعت الإشارة اليه أكد على ضرورة استخدام المزيد من المهارسات التدريسية التي ربها لا تصلح إلا مع الطلاب دوي صعوبات التعلم مثل التغذية الراجعة الحيوية والتدريب على الاسترحاء، وأنت الطلاب دوي صعوبات التعلم مثل التغذية الراجعة الحيوية والتدريب على الاسترحاء، وأنت التدريسية.

وعلى أية حال هناك دانياً توصيات عديدة تتعلق بالمعالجات الدريسية الخاصة بعيدان صعوبات التعلم كانت من قبل عير مدعومة من جانب الدراسات البحثيه، وقد يستعسر الوالدان عن هذه المعالجات الدريسية، وأنت كمارس ستحتاج لفهم تلك المعالجات أيضاً، لأن أولياء الأمور قد يقرأون عنها ويطلعون عليها في وسائل الإعلام، ويسألونك عن كبعيه تطبيق هذه المعالجات التدريسية مع أطفالهم، وبصرف النفر عن احتياجات الطفل فإنه من المحتمل أنك ستريد بصميم حطة بعليمية أكثر فاعلية على حين تتجبب المارسات التدريسية التي لا بدعمها المحث، وستساعدك الأقسام التالية من هذا العصل على فهم جميع الإستراتيجيات الخاصة المستحدمة مع الصلاب فوي صعوبات البعلم، وأيضاً يمكن أن تساعدك في التعرف على المديد من الإستراتيجيات التي تشير التوصيات باستحدامها معهم في الوقت الحاضر.

تنريس الأقران: Peer tutoring

يُعد تدريس الأقران إحدى ستراتيجيات التدحل التي لاقت انشاهاً متزايداً من البحث (Burks, 2004, Mortweet) وذلك لأنها تستحدم طريقة تدريس الطلاب لنعصهم النعض (Utley, Walker, Dawson, Delquadri, Reedy, Greenwood, Hamilton & Ledford,

التعليم العام أو في فصل التعليم الحاص. وتنصم أهداف تدريس الأقراد إما في فصل التعليم العام أو في فصل التعليم الحاص. وتنصم أهداف تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتحسين درجة النقبل الاجتماعي لهم. وفي بعض الحلات يتم الحمع بين طالبين معا في المصل المدرسي بحبث يقوم الطالب الأول بدور المعلم للطالب الثاني في اليوم الأول، وفي اليوم التالي يتم فيه عكس الأدوار أي يقوم الطالب لثاني بدور المعلم بلطالب الأول (1999 Martweer et al. 1999). وأيصاً يقوم العديد من معلمي التربية الحاصة بإناحة انفرص للطلاب الذبي لا يعانون من صعوبات بالوحود في فصل التربية الحاصة لحصة واحدة يومياً ليقوموا بدور المعلمين بلطلاب ذوي الصعوبات ومن حلال حبرتي ونجرتني الخاصة في عملية التدريس استقلت طالبين من الدين يرغبون في تقديم المساعدة وتجربية للطلاب الآحرين في الفصل الذي أقوم بالتدريس فيه. وستجد في أدبيات البحث العديد من الطرق التي تستخدم لتطبيق طريقة تدريس الأقران داحن وخارج فصلك.

تطبيق تدريس الأقران Implemention of peer tutoring

يحب أن تأخذ خعة تطبق تدريس الأقران عوامل عديدة في الإعتبار. أولاً، يعتبر الحصول عن المعلمين الأقران من القضايا الرئيسية التي يجب أن تؤخذ في الإعتبار. فإذا قررت استخدام المعلمين الأقران من داخل فصلك فإن بطبق طريقة تدريس الأقران سيكود سهلاً بصورة كبيرة. أما إذا قررت الحصول على المعلمين الأقران من فصول أخرى في المدرسة (أو من فصول صالة المذاكرة)، فيجب أن يتم ذلك طبقاً لجدول يتم تحديده وتخطيطه مع إدره المدرسة ومع المعلمين الأقران.

القضية الثانية في النطبيق هي تلك التي سهم مسبوى المدريب الذي يجب أن يحصل عليه المعلمون الأقران ويعتمد مسنوى لتدريب على أنواع المهام التي تريد أن يمحرها المعلمون الأقران بعمل أوراق امتحانية الأقران. فعلى سبيل المثال إذا كنت تريد أن يقوم المعلمون الأقران بعمل أوراق امتحانية موضوعية فقط وأن يقوموا بمساعدة الطلاب في احتبارات المراجعة الداتية السريعة، في هذه الحال مكون التدريب من خلال أمتلاك الحال مكون التدريب من خلال أمتلاك المدرس القرين القدرة على ملاحظة معمم المصل عد قيامه بأداء المهام في أحد الأيام الدراسية، ومن ثم سيكون المدرس القرين فادراً على انحاز وتحقيق هذه المهام. وعلى أية حال فإنه في حال ما إذا كس تريد قيام المدرس القرين بالمساعلة في تطبيق إستراتيجية تعليمية معقدة فسيكون من الصروري تدريب عصورة أكثر شمولاً واتساعاً على درس في إستراتيجية تدريسيه محددة ملتعلم،

وقد يتصمن ذلك التدريب قراءة قائمة خاصة باستحدام الإستراتيحيات عموماً والتدرب على إحدى هذه الاستراتيحيات، بالإضافة إلى قيام عدد من معلمي الأقران بملاحظة وعارسة لإستراتيحيات التي بم الاتفاق عليها لعده أيام عندما يقوم معلم الفصل بمهارستها أمامهم. وقد يصبح تدريب المعلمين الأقران أكثر تعقيداً في حال زيادة المهام التعليمية التي يكونون مطالبان شحقيقها.

وهناك تعديد من نهادج تدريس الأقران التي أشت معايناتها في فصل الدمج الشاميل (Burks, 2004, Mortweet et al., 1999; Sanez, Fuchs & Fuches, 2005). على سيل لمودج تدريس الأقران في انعصل الشامل، يعمل كل فرد في العصل كمعلم لقريبه (لرميله) وبعد دلك يقوم هذا القرين (الرميل) بالتدريس لنفس الفرد الذي قام بتعليمه سابقاً وهكذا، ويؤدي ذلك السودج من التعلم المتبادل إلى ريادة دمج الطلاب دوي صعوبات التعلم في فصل الدمج الشامل وأيضاً أوضحت نتائج الدراسات البحثية بصورة كبرة وبشكل متواتر أن دلك النوع من التعلم (تدريس الأقران) يؤدي إلى تحسين عملية لتعلم لدى لطلاب ذوي لصعوبات وأيضاً غير ذوي الصعوبات (Burks,2004, Mortweet et al., 1999).

ملغس تدريس الأقران: Summary of Peer tutoring

على صوء ما تم عرصه، يمكن القول أن تدريس الأقران طريقة تدريسية تهدف إلى المساعدة في تطوير وتحسين كلاً من المهارات الأكاديمية والمهارات الاجماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أوصحت بتائج الدرسات البحثية أنه قد يتم تحقيق هذه الأهداف في مواقف تدريس الأقران المنوعة إما في فصل الدمج الشامل أو في فصل التربية احاصة .Saenz مواقف تدريس الأقران ريادة بالإيجابية لتطبيق طريقة بدريس الأقران ريادة مستوى المحصيل الأكاديمي، وتحسن مستويات دمج الطلاب ذوي الصعوبات مع الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات، وتحسن مفهوم لذات، وتحسن المهارات الأكاديمية والمهارات الاحتياعية بدى المعلمين الأقران. وأحيراً، فإنه على خلاف بعض التدخلات التعليمية الأكثر بطوراً وتعقيداً، فإنه قد يتم بطيق طريقة تدريس الأقران بطريقة سهلة نسبياً وبصورة عامة فإن العمل في القصل الحاص لا يكون مطلوباً ولا بحتاح إليه ومن خلال فراءة بضع مقالات بحشة فإنه قد يكون بمقدورك أن تؤيد الطرق والماهج التي تستخدم طريقة تدريس الأفران. ويجب أن تضع في اعتبارك القيام باستحدام وتطبيق نظام تدريس الأفران في فصلك مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم

التعام التعاولي: Cooperative instruction

يهدف التعلم التعاوني Cooperative Instruction إلى تسهيل دمج طلاب التربية الخاصة في مصول التعدم العام (Johnson, Johnson, Warring & Maruyama, 1986). ويمكن القول أد أحد أسباب ضم طلاب التربية الخاصة في فصول التعليم العام كان بعد صدور قانون ٩٤ - ١٤٢ حيث دعا إلى ترويد الأطفال ذوي الصعوبات والأطفال الذين لا يعامون من صعوبات بهادج يكون دورها تسهيل تعلم المهارات الاحتماعية. وعلى أية حال فقد لاحظ عارسو التربية الخاصة – على الفور – أن الطلاب الدين لا يعامون من صعوبات لا يفصلون وحود الطلاب دوي صعوبات التعلم ودوي الصعوبات الأخرى معهم في الفصل وفي أنشطة اللعب في فناء المدرسة وقد أوصحت تلك المتبحة افتقار الأطفال الذين لا يعامون من صعوبات إلى نهاذج تلعب دوراً اعجابياً بالمسة إلى الطلاب دوي الصعوبات. وبناء على دلك صممت أنشطة التعدم التعاوي – في حزء مها – لكسر الحواجز بين الطلاب ذوي الصعوبات وهؤلاء الطلاب الذين لا يوحدون في المدائل التربوبة لفصول التعليم العام (الطلاب بدون صعوبات)

وقد تم تطبيق هذه الأنواع من الأنشطة التدريسية بصورة روتيبية ودورية في فصل التعليم العام، وقد يقوم معلم التربية الحاصة بأداء دور مهم لتسهيل التعلم التعاوي وذلك من حلال إعداد وتهيئه الطعل دى صعوبات التعلم للاشتراك النشط مع الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات. وأيضاً، فإنك كمعلم يمكنك تقديم توجيهات ونصائح لمساعدة معلم التعليم العام في فصل الدمج الشامل من حيث استخدام إجراءات التعلم التعاوي المنوعه.

تطبيق التعلم التماوني: Implementation of cooperative instruction

هناك إجراءات عديدة لتطبيق التعلم التعاوني، وبالرعم من ذلك ربيا تكون طريقه الحبراء المجراء الوجراء المعراء المعراء المعراء المعراء المعراء المعراء المعراء المعمل المعمومة ومن ثم ينتقل المحراء للعمل مع محمومات فرعية صعيرة) هي الطريقة الأكثر استحداماً المعمومات تتكون الحراء للعمل مع محمومات فرعية صعيرة الطريقة يتم تقسيم الفصل إلى مجموعات تتكون من ثلاث إلى خمس محمومات ويتم تزويد كل طالب من طلاب هذه المجموعات بمعلومات من ثلاث إلى خمس محمومات الآخرين، ومهمة كل طالب في المحمومة أن يقوم بنعليم كل أفراد المجموعة التي يوجد مها كل المعلومات التي تم إمداده ومزويده مها. وقد تتقابل مجموعات الخبراء معاً لمدة حمس وأرمين دقيقة كن يوم لهترة تتراوح ما بين ه إلى ١٠ أيام. وأيضاً في بعض الأيام قد يتقابل الطلاب الموجودين في مجموعات الخبراء المختلفة والذين تم تزويدهم

نفس العلومات في "عموعات خبيرة Expert Groups" لمناقشة الطرق التي حعلت لدى أحد هده المجموعات معلومات قد تكون أفضل من المحموعات الأحرى. وبعد فترة تتراوح ما بين ١٠ إلى ١٥ يوماً يتم حراء اختبار لكل طالب عن المادة (المعلومات التي تم إمداده بها). وتكون هذه الاختبارات لموجزة متدرحة، وتتعلق بفهم وتذكر أو استدعاء المعلومات لدى الطلاب عني بحو فردى.

و جدر بالذكر أن إحدى القضاب الخاصة بتطبيق طريقة التعدم التعاوني هي بوع التعزيز (هل هو تعرير فردى أو تعرير يسم على نحو جماعي) والذي يرغب المعلم في تقديمه للطلاب وبالإضافة لطريقة الخبراء التي يتلقى فيها الطلاب در جات فرديه، توجد طرق تعلم نعاوي أحرى يتنقى فيها حميع طلاب المجموعة بقس درجة المجموعة، وتقدم النافذة الإيصاحية ٩-٧ طرقاً أخرى عديدة من طرق التعلم التعاوي مثل طريقة الحبراء رقم(٢) Jigsaw II وهي طريقة تضمن طرقاً فرعية أحرى هي تقسيم تحصيل فريق الطالب Student Team Achievement ويق Division وتكتب اختصاراً بالأحرف الأوانلية GTAD، والعمل بشكل فردى من خلال فريق المساعدة المحاص الحامي المجموعة والتعرير الذي يتم تقديمه في كل إجراء.

النافذة الإيشامية (٩- ٧٠)

إرشَّادات تعليمية : استغدام التعلم التعاوني

Teaching TIPS: Using cooperative instruction

طريقة الخبراء رقم (٢) Jigsaw II . تمتلف هذه الطريقة عن طريقة اخبراء في شكلها الأساسي (والتي سبقت الإشارة إليها في سياق النص) فقط في الاختبارين القبلي والبعدي الذي يقدم لكل طالب، وتتم مقاربة درحات الاحتبارين للحصول عني الدرحة الإجمالية التي يحصل عليها للجموعة فتصبح هي درجة أفراد المحموعة

تقسيم تحصيل فريق الطالب The Student Team Achievement Division المستقل في المستقل في المستقل ا

احتمار آخر ولكن بطريقة فردية وينم تحديد تقدم الطلاب من خلال متوسط الدرحاب بين الاختمار القبلي والاختمار المعدي ومن حلال دلث نتعرف على متوسط درحة الفريق. وتتم مكافأة الفرق الني تحصل على درحاب مرتفعة.

العمل بشكل فردى من خلال فريق المساعدة العمل بشكل فردى من خلال فريق المساعدة التكون من لا إلى ٥ طلاب لكن مجموعة. وبالاعتهاد على التقييم الشخصي، يتلقى كل طالب وحدة صواد تعليمية توعيبة، وتتضمس كن وحدة حداول تعليمية، دفتر تعليهات، قوائم مراجعة، بالإضافة إلى أنشطه أخرى، واحتبار بهائي ويتم العمل داخل المجموعات في ثناتيات وأزواج من الطلاب، ويقوم الطلاب بمراجعة دفاتر لتمرين لبعصهم البعض، وتشير الدرحة ٨٠٠/ أو أكثر إلى أن الطالب بمكنه المحاح في الاختبار النهائي لهذه الوحدة التعليمية ويقوم فريق كل محموعة تتعريز بعصهم البعض، من أجل تخطى معاير الاختبار البعدى، وأيضاً من أجل إكهال مهام لوحدات

الفحص الجهاعى Group Investigation : في هذه المطريقة يقوم الطلاب ألفسهم باختيار لمجموعات التي يريدون الانصهام إليها والتي تتكون من اثين إلى خملة طلاب، كه يقومون باحتيار موضوع بريدون تعلمه ودلك من خلال قائمة موجودة ومناحة هم تشمل الموضوعات الدراسية. وتقرر المحموعة المادة العلمية المتعلقة بالموضوعات الفرعية التي يجب عيادها لدراسة الموضوع الدين قاموا باحتياره، وأيضاً محدد المجموعة المشروع المهائي، وطريقه التقديم، أو التقرير الذي شم إعداده لتقديمه إلى العصل الذي يوحدون فيه.

فاعلية التعلم التعاوني: Efficacy of cooperative instruction

أشارت نبائح الدراسات البحثية إلى أن صريقة التعلم التعاوي إيجابية بصورة كبرة جداً (Bender, 2002 , Johnson et al , 1986). فعلى سبيل المثال يكون مستوى التحصيل الأكاديمي بلطلات الذين يشهر كون في مجموعات التعلم التعاوني بصورة عامة أعلى من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلات الدين يبنقون تعليمهم في ضوء قواعد تقليدية وأيضاً كان الطلاب دوو الصعوبات الذين عاموا بالاشتراك في مجموعات التعاوني بصورة عامة متقبلين احتاعياً بدرجة أكبر من الطلات الذين لم يشتركوا في مجموعات التعلم التعاوي (Anderson, 1985, Johnson et al , 1986).

ملخس البحث في مجال التعلم التماوني:

Summary of cooperative instruction research

يعدر العدم النعاوي إحدى ستراتيجيات التدخل التربوى التي أثبتت فاعليتها عد تطبيقها عير الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموجودين في فصول التعليم العام. وقد أشارت بتانح اللحث إلى فاعلية طريقة التعلم التعاوي في تحسير مستوى التحصيل الأكاديمي وتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب وبصورة عامة فإنه بالرغم من أن هذه الطريقة يجب تطبيقها في فصن انتعليم العام إلا أن ها تأثيرات اجتهاعية مرعوبه أبضاً، وقد يقوم معلم التربه الحاصة بمساعدة معلمي عرف المصادر أبضاً في تطبيق هذه الطريقة من خلال تحديد وتحصيص بعص الأوقات معلمي عرف المصادر أبضاً في تطبيق هذه الطريقة من خلال تحديد وتحصيص بعض الأوقات الدراسية لاستخدام مواد التعلم انتعاوني في عرفة المصادر والتدرُّب على إتقانها، وأست حمعلم مخصص عبد أن توصي معدمو التعليم العام الذين بواجههم مشكلة ما مع الأطمال الموجودين في قصوهم التي يوحد بها ذوي صعوبات تعلم بنطبين طريقة التعلم التعاوني

تدريب المزو: Attribution training

على صوء ما نمت مناقشته في القصول السابعة، يمكن القول أن منظور ما وراء المعرفة يؤكد على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات معرفية والفعالية عند القيام بأداء المهمة. وأنه يوحد لذى هؤلاء الطلاب الحفاص في وجهة الصبط الداحلي، مما قد يعوق محاولاتهم ومساعيهم الأكاديمية (Bender, 2002). ومن المحتمل إلى حد كبير أن يممل هؤلاء الطلاب إلى عرو مجاحهم المدرسي إلى العديد من العوامل التي تخرج عن تحكمهم وذلك مدرجة أكبر من الطلاب إلى الخيرات الا يعانون من صعوبات وتقود وجهة الصبط الحارجي تلك هؤلاء الطلاب إلى الخراط أقل في العديد من المهام الأكاديمية.

ولكي نواجه مشكلة وجهة الصط الخارجي، أوصى العديد من الباحثين والمهتمين بأنه محب أن يتم تدريب الطلاب ذوي الصعوبات على تدريب العزو attribution training والذى يتعلمون فيه عرو ننجاح في العمل الدراسي إلى العديد من عوامل الضبط الداخلي مثل وقت السراسة، والحهد الدراسي الذي يتذلونه . Tollefson, Tracy, Johnson & Champman. 1986) ومثال على ذلك فإن الطالب دى الصعوبات والذي يكون لديه بشكل مستمر العبارات سلبية حول قدرته / قدرتها على استكمال العمل المدرسي، فإن دلك الوع من التدخل (تدريب العزو) ربها يكون صرورياً جداً. ويجب ألا

تعضى تدريب العزو إلى زيادة الإدراك والضبط الداخلي فقط. مل يجب أن يعمل أيضاً على تحسير الجهود الني يبدلها الطلاب لاسبكهال والجاز العمل المدرسي

تطبيق تدريب العزو: Implementation of attribution training

استخدمت أغلب البحوث والدراسات التي قامت بتطبيق برامج ندريب العزو بعص نهاذج التعدم الذابي ممثلة في مجموعة من العبارات التي يتعيى عليهم توضعها (Shelton et al., 1985). معلى سبل المثال هام " شملتون وآخرون " .Shelton et al. بدراسة لتدريب الطلاب على قول أشياء إبحابية لأنفسهم وذلك أثدء ممارستهم عمل ها. ومن آمثلة هذه الأشياء الإيجابية "أنا في الحقيقة قمت بعمل جيد عواجهة هذه المشكلة"، أو "هذا عمل شاقي وبكن دلك العمل الشاق بجري مادياً" وبشكل جوهري وأساسي يتم تدريب الطلاب على قول هذه انعبارات الإيجاسة بصوت مسموع، ثم يقولونها هما لأنفسهم، وفي النهاية يقولون هذه العبارات الإعجابية شكل بصوت

ويمكك القيام تطبيق نوع مشابه للرنامج السائق مع العلاب دوي صعوبات التعلم، ويب عليك بادئ ذى بدء أن تواصل وتواطب على إحصاء عدد العبارات السلبية التى يصرح بها الطالب خلال حصة واحدة لمدة تتراوح من ٥ إلى ١٠ أيام بعمل خط أساسي نظلق مه، وندأ بعد ذلك في مرحلة التدخل. أولاً، نافش الطالب في التأثيرات الإبجابية والفعالة للتفكير الإبجابي نحو العمل المدرسي، ويجب عليك أن تُنمذح عدة أشياء ايجابية متبايه لكي يقوها الطالب، بحيث تعمل هذه الأشياء على مشجيع الطالب على العزر الداخلي لمنحاح، كما محب أن يم توجبه الطالب للقيام بأداء مهمة وأن يقوم بقول رحدى هده الأشياء الإيجابية المقترحة والمحدده بصوت مسموع أثناء أداء المهمة، وفي المهمة الثانية يقول الطالب هذه الأشياء الإيجابية بشكل صامت. وعجب أن يستمر دلك التدخل لعدة أيام، ويجب عليك الاستمرار في إحصاء عدد الأشياء السلبية التي يتلفظ بها الطالب كل يوم. وعدما بصبح الندحل فعالاً، وعندما تصبح الأشياء التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقولها الطالب مألوفة به، فإن عدد الأشباء السلبية التي يقوم بها ويقولها الطالب سوف تناقص تدريجياً حتى نتلاشي نهائياً.

فاعلية تنريب المزو: Efficacy of attribution training

أكدت تائج الدراسات المحثمة على فاعلية تدريب العرو على الآقل لدى بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أن تدريب العزو يؤدي إلى رياده وجهة الضبط الداخلي (Shelton et al., ودمة الصلة المسات أيماً على المتدريب العرو أهمى إلى تحسن الأداء على المهام. وعلى سبيل المثال دراسة دراسات أيماً على أن تدريب العرو أهمى إلى تحسن الأداء على المهام. وعلى سبيل المثال دراسة "شيلبود واخرون". Shelton et al (1900) وقد تكونت عية هذه الدراسة من ٣٧ طالباً من شير دوى صعوبات تعلم . وقد طبق "شيلتون ورملاؤه" اختباراً قبلياً على حميع العلاب هما مقياسي وجهة الضبط ومفهوم الذات. وعد دلك تم تقسيم كلما المجموعين عشوائياً، مجموعة تجريبة تعرض لندريب العرو، وعموعة صابطة لم نتعرص الأي تدريب وإنها طبق على أفرادها اختباراً بعدياً في كلا المقياسين. وسمقارية درجات المجموعين التجريبة والصابطة على مقايس الدراسة المستخدمة في القيس وسمقارية درجات المجموعين التجريبة والصابطة على مقايس الدراسة المستخدمة في القياس أشارب الستج إلى أنه لا توحد فروق بينها قبل التدرّب على العرو سواء في مفهوم الذات أو وجهة الصبط. وقد تعرصت المحموعة التحريبة لتدريب العزو لمدة ست حلسات أصبوعياً مدة كل حسة صف ساعة واستمرت الجلسات الدة ثلاثة أسابيع. وأشاء الحلسات التدريبة، تم تعليم الطلاب القيام بقراءة حمل بصوت مسموع وقول "أشياء حبدة" الأنفسهم عند قيامهم تعليم الطلاب القيام بقراءة حمل بصوت مسموع وقول "أشياء حبدة" الأنفسهم عند قيامهم بالقراءة (مثل على دلث أن حاولت بكل حد وعملت عملاً حيداً).

كما أشارت سائح هذه الدراسة إلى أد تدريب العزو الذي تعرص له أفراد المجموعة التحريبية من دوي صعوبات التعلم أدى إلى تحسين وجهة الضبط لديهم، وأنه لم تلاحظ أي تحسن على مفهوم الدات. وعلى أية حال فإن الإصرار على القراءة وأداء المهمة قد تنامى كنتبجة للدريب العرو. وأحيراً فقد أشار الفياس التتبعي إلى حدوث استمرار في التحسس في الإعزامات الداخلية بدى أفراد المحموعة التحريبية.

وعلى أية حال، هناك العديد من المحادير الني يتعين وصعها في الاعتبار تمس عملية البحث في عال تدريب العزو، وبمقاربه هذه المحادير ببعض المحادير الأحرى التي بوقشت في هذا الفصل أو في العصول السابقة، يمكن القول آبه لا توجد دراسات عديدة أحريت على فاعلية تدريب العرو، كيا أن هناك العديد من الأسئلة المتعلقة بتدريب العزو تبقى دون إجابة، فعلى سبل المثال، هل يحب تطبيق تدريب العرو بشكل روتيني ومستمر على كل الأطهال دوي صعوبات التعلم؟ أو أن فاعلية تدريب العزو سنكون حاصة بمجموعة فرعبة فقط من المجمع الأصل لهؤلاء الطلاب؟ وهن يوجد عمر معين يكون فيه تدريب العزو أكثر فاعلية؟ وكها دكريا منذ قلل تنقى هذه الأسئلة وعيرها دون إحابة في الوقت الحاضر.

منغس تشريب المزو : Summary of attribution training

يمكن أن بكون تدريب العزو ذا فاعلية في تحسين كن من وجهة الصبط والإصرار على أداء المهمة لذى الطلاب. كما أنه بالنسبة لبعض الطلاب دوي صعوبات التعلم، فإن دلك النوع من المعالجة أعنى تدريب العزويمكن أن يكون له تأثير ايجابي ملحوظ على مجهوداتهم بشكل عام في المدرسة. بالإصافة إلى أن نطبيق مدريب العروسهل نسبياً كما أنه لا توجد مواد حاصة يتطلبها تدريب العزو، وبمراجعة العديد من المقالات البحثية بمكنث الخروج بصورة واصحة وكافية عن التكبكات التي يمكنك استخدامها لتطبق تدريب لعزو في داخل فصلك وأي تكبك يتم استخدامه عب أن تكون مألوفاً للمعلم وأن يكون المعلم على دراية به، لأنك دائماً ستكون مسؤولاً عن طالب أو طالبين من الذين يشتركون ويسفعون من هذا النكيك.

المنسات اللوثة: Color lenses

و الوقت الدي كانت فيه العديد من النطريات المكرة تهتم وتركز على أوحه القصور في الإدراك البصري كأحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم فإن هذه النطريات المكرة لم تحظ بها تستحقه من دعم من قبل البحث (انظر العصل الأول). وحديثًا حداً لاقت النظربه التي تركز عبي الإدراك والنواحي البصرية دعم واهتهم النحوث وفي عام ١٩٨٣ افترض " إيرلين " Irlen أن بعص الطلاب ذوي صعومات القراءه قد تكون لديهم حساسية زائدة محو الطيف الضوئي الأسص (الضوء اخفيف) غير المؤدى (O'connor, Sofo, Kendall & O sen. 1990). وقد حدد " إيرايس " محموعة من الأعراض والمؤشرات التي ترتبط بصعوبات الفراءة وعندند لاحظ أن هذه الحساسية الرائدة بحو الضوء والتي أطلق عليها " إبرلين " " متلازمة الحساسية من الصوء " Scotopic Sensitivity Syndrome (وهي حالة تتوثر فيها العيناد ويضعف فيها النصر وتُعالج بعدسات ملونة)، بمكن تصحيحها وعلاحها من حلال ارتداء بعض العدسات المنونة (عدسات يرلين Irlen Lenses). وهكذا فإن استخدام العدسات والشفافيات الملونة لتغطية مواد القراءة يمكن أن يؤدي إلى محسن عملية القراءة، وحصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدين استخدموا هذه الطريقة على درحات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي وعلى خلاف النظريات الناكرة التي اهتمت بالتدريب البصري والتي لم تتنق دعياً من البحث، فإن عدسات " إيراين " لاقت دعماً ومسائدة من بعص البحوث & O'connor et al , 1990; Robinson) Miles, 1987; Whiting & Robinson, 1988) معلى سبيل المثان، قام " أوكنور وآحرون " , O'connor et al (١٩٩٠) باستخدام لتقييم المطور لعدسات " إيرلين ' لقياس اخساسية الرائدة بحو الضوء لدى ٩٢ طفلاً من دوى صعوبات القراءة النوعية. ٦٧ من هؤلاء الأطفان كانوا يعانون من تلك الحساسية، و ٢٥ طفلاً كانوا لا يعانون منها. عدند، تم تكليف الطلاب بطريقة عشوانية في عده مجموعات علاحية، بعض هؤلاء لطلاب تلقوا شفافية تشير إلى أن قباس الحساسية للصوء تتم قياسه بالنون " الصحيح " بالنسبة لكل طفل على حدة، على حين تلفى أطفالاً احرين شفافيات ملوبة، تم انتقاؤها عشوائياً، أو شفافيات صافية. وقد تم التنبيه على الطلاب أن استحدام الشفافيات هو لتعطية كل مواد القراءة المعروصة عليهم. وبعد مرور بصعة أشهر وحد أن الأطفال الذين تم تدريبهم على استحدام الشفافيات الملوبة أثناء القراءة أن القراءة لديهم تحسب بشكل كبير، وقد قرر الدحثون أن ذلك التحسن حدث أعبيه في خلال أسوع واحد من بداية العلاج باستحدام هذه لصريقة، وقد كانت بنيجة هذا البحث مشجعة أسوع واحد من بداية العلاج باستحدام هذه لمويقة، وقد كانت بنيجة هذا البحث مشجعة النوع من العلاج قبل التوصية بالاستحدام ابعام هذا النوع من العلاج مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإذا قام أحد الوالدين أو أي معلم احر بالسؤال والاستفسار عن ذلك الموع من العلاح فإنك عند كمعمم متخصص - أن تقدم لهم خلاصة البحث عنه وبعد ذلك يجب من العلاح فإنك عند كمعمم متخصص - أن تقدم لهم خلاصة البحث عنه وبعد ذلك يجب من العلاح فإنك عند كمعمم متخصص - أن تقدم لهم خلاصة البحث عنه وبعد ذلك بجب من العلاح في الأمال الكيرة والمتعائلة الحرصة بتطبق هذا البوع من العلاج.

الناخل الغذائية والعيوبة الطبية : Dietary and biomedical approaches

بالإصافة إلى التدخلات المروفة والمعترف بها والتي يعتمد ـ شكل أسامي ـ على استخدام العفاقير و لمي تمت مناقشتها في الفصل الثاني، فقد تمن التوصية أيضاً باستخدام عدد من المداخل البيولوجية الكيمبائية كعلاج في محال صعوبات انتعلم :Kavale & Forness, 1983) وقد أوصب بعض هذه التدخلات بريادة الاعتماد على بعض أبواع المواد الكيمبائية في الحسم لمو حهة مشكلات السنوك والانتباء المتابية المعتماد على صرورة التعلاج الأحرى التأكيد على صرورة التقليل أو التخلص من بعض العناصر الموجودة في انطعام الذي يتناويه الطفل دو صعوبات التعليم

(Silver, 1987)

ومند البداية كان من الواضح أن مثل هذه الطرق العلاجية ليست طرقاً "تعليمية " بمعنى أن المعلم لا يكون بمقدوره التحكم والسيطرة على الطعام الذى شاونه الطعل. فعن سبيل المثال؛ لبس من الجيد باسسة للمعلم أن يفهم أن نقص عداء الطفل قد ينتج عنه مشكلات في المعلم وذلك في حالة ما إذا كان أولياء الأمور عبر مهتمين بنظام عداء طعلهم أو تغييره وعلى

أنه حال قد يلعب المعلمون في النهاية دور المراقب (أي المراقب لعذاء الطفل) وهما يمكن القول أن هذا الدور مشابهاً للدور الذي تم وصفه في التدخلات باستخدام العقاقير، ويحب أن يشير المحث المستقبلي إلى أي من طرق العلاج العذائي هذه تبشر بنتائج ايجابيه واعدة، عند لقبام باستحدامها مع الأطفال دوى صعوبات التعلم. وفي الوقت الحالي يجب على كل معلم يقوم بتعليم الطلاب دوى صعوبات البعلم أن يكون على وعي بشكل كبير بطرق العلاج الغذائي الشائعة الاستخدام

وحدير بالدكر أن عدداً كبيراً من التقارير الكلينيكية أشار إن أن تناول السكريات التي تم تكريرها قد يكون مرتبط سلوكيات النشاط الرقد . Thatcher & Lester . 1987 . Thatcher & Lester . 1985) 1985. كما أحريت بالمعل دراسات بحثية للتحقق من أن تدول الأطفال للسكريات بدرجة كبيرة يؤدي إلى ربادة السلوكيات الزائدة (المفرطة) و /أو المشكلات السلوكية، إلا أنه لا التقارير الكليبكية ولا لدراسات البحثية قد أوضحت لما أي تغيير في السلوكيات التي بم قياسها له صلة مباشرة بشاول المواد السكرية، وبالرغم من دلك هناك عدد من المتعيرات التي يمكن أن تؤثر على هده السائح السائقة والتي لم يتم التحكم فيها في كافة البحوث المتاحة، فعلى سيل المثال؛ فإن نوع طعام الإفطار الذي يتناوله الطفل إما أن يعرفل أو يعزز تأثير تناول السكريات. وفي الوقب الحاضر لا توجد إلا دلائل قليلة تشير إلى تأثير السكريات على سلوك معطم الطلاب دوي صعوبات التعلم.

كها أن من المعتقدات لتى كانت شائعة لعدة صواب أن استخدامات الفيتاميات Megavitamins مع المرضى قد يؤدى إلى ظهور اصطرابات عقلية محددة (Silver . 1987). وقد أوصى العديد من الباحثين بعلاحات نوعبة دات طبيعة خاصة من خلال استخدام الفيتامينات. ولا يوحد دليل في الوقت الحاضر يؤيد أن استحدام الفيتامينات بؤدى إلى ضبط المشكلات السلوكية لدى لأطعال ذوى صعوبة النعدم أو لدى أى مجموعة أحرى من الأطفال دوى الصعوبات (Silver . 1987).

وقد أكد بعض المنظرين والباحثين على أن نقص عناصر الآثر Trace Elements (أى العناصر التي يمكن أن تسبب مشكلات بعدم حتى إن وحدت بكميات صغيرة في الحسم) لدى الفرد مثل الزبك، والماعنسيوم، والكروم، والنحاس قد بكون سبب مرتبطاً باضطرابات التعلم (Fishbern & Meduski , 1987; Struempler , Larson & Rimland , 1985). التعلم وهذه العناصر بتم قياسها بصورة عامة مي خلال انتحبيل الكيميائي ليضع شعرات من رؤوس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Struempler, et al., 1985). وفي الوقت الحاضر لا توحد

مبانات أو تحوث منشورة تدعم تلك النظرية التي ترى أن نقص بعض العناصر لدى الفرد يكون سناً في حدوث صعونات التعلم أو أنه بجب أن تتضمن المعالحات إعطاء وتباول بديل هذه العنصر مما يؤدي إلى ريادة احتهال التعلم أو إحداث تحسن في السلوك (Silver, 1987).

ملخس الفصل: Summary

اهتم هذا المصل بعرص وتقديم أكثر الأنواع شيوعاً وانتشاراً من أشكال التسكين التربوبة لذوي صعوبة النعلم. وقد كانت غرفة المصادر من أكثر البدائل التربوية الشائعة الاستخدام كأحد أشكال التسكين التربوي، ورغم ذلك أيدت الحكومة الفيدرالية استخدام بدائل الدمج الشامل، وقد تعاظم وتطور الدمع الشامل واردادت شعبيه وحالياً ليس معروفاً تماماً، كيف يمكن للمتخصصين والمهيين أن بتناقشوا حول فاعلية الدمع لذي أصبح وافعاً.

وكيا ترى، فإن التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الدين يجتاحون إلى مساعدة تربوية حاصه عمليه أكثر تعفيداً من قصايا التقييم التى أشراا إليها في العصل الحامس. ذلك أنه قل حالة الطفل، توحد تدخلات عديلة بجب الالترام بها لتقرير ما إذا كان دلك الطفل يمكنه البحرح في فصل التعليم العام. وأيضاً فإنه بعد إحالة الطفل والتفرير بأنه يجتاح إلى نقديم خدمات مؤهلة له كطفل ذوي صعوبات التعلم، فإنه بجب الوضع في الاعتبار حبارات أو بدائل التسكير التربوية قبل القيام سحديد واختيار أحد هذه البدائل بطريقة آلبة أوتوماتيكية. كما يجب الوضع في الاعتبار دائماً انقابون العام ٩٤- ١٤٢ الذي أكد على أنه يجب تعليم الأطفال دوي صعوبات التعلم في البيئة التربوية الأفل تقييداً والتي تلمي احتباجاتهم العردية بمحاح، فضلاً عن أن التصميم اخيد لفصل التعليم العام الفارق سوف يلمي حاجات أعلب الطلاب دوي صعوبات النعلم

وأست كمعلم لدوي صعوبات التعلم فإن جزء من دورك يكون هو الدفاع عن حقوق أطفالت الدين تعلمهم. وبقع عليك أيضاً مسؤولية الدفاع عن قصية بوفير البيئة التربوية الأقل تقييداً لكل طفن دى صعوبة تعلم وأن تقوم بمنافشة دلك وتحاول إفناع الآخرين به بلطف وليافة، وذلك على الرغم من المعارضة الأولية التي قد تواجهها من جانب المديرين أو معلمي المعليم لعام. ومكدا يتعبن عليك محاولة تقديم المساعدة هؤلاء الأشخاص لكي يسهلوا بجاح الطفن دى الصعوبات في البئة الأقل تقييداً، والتحول إلى تكوين اتجاهات إيجابية من حالب معلمي التعليم العام بحو دمج هؤلاء الطلاب في مزيد من أنشطة فصل التعليم العام.

- وختاماً فإن للقاط التاليه بمكن أن تساعدك في دراسة ديك العصل:
- ١ هناك فليل من الأدله والبراهين على فاعلمه القصول الحاصة للطلاب ذوي صمومه لتعلم.
- ٣. يتلقى الكثير من الطلاب دوي صعوبات انتعلم الخدمات في عرف المصادر. والمحتوى لتعلق بالماهج المقدمة في غرفة المصادر يتبايل إلى حد كبير وقد يتضمل حدمات تدريسية، وتعليم المهارات الأساسية، ومناهج خاصة بمهارات احياة، أو مداخل لاستراحيات التعيم.
- بتصمن دور معدم عرف لمصادر أن يصبح مصدراً بكل فرد موجود بالمدرسة مثل الطلاب ذوى الصعوبات، والمعلمين الآخرين، والمديرين، و'ولياء الأمور
- ٤. تزداد شعبية بهاذج الدمج الشامل من حيث الخدمه التي تقدمها، ورعم دلك فقد تحدت البحوث الحديثة تلك لنهاذج ومع دلك، فإن هذه النهاذج هي الأكثر استخداماً مع الطلاب دوي صعوبات التعلم.
- أكد التعديل قبل الإحلة حديثاً على بقاء أكثر الطلاب ذوي الصعوبات السيطة في قصود التعليم العام وتلقى تعليمهم فيه، ويمثل مشروع " ريد " RIDE وفرق "سوات" SWAT مدخلاد للتعديل في الإحالة.
- تصمن التسكين عبر التصيفي تسكين الأطهال ذوى الصعوبات لمنوعة من قبيل دوى التخلف العقلي البسيط، وذوى الاضطرابات السلوكية، وذوى صعوبات التعلم و نفس الفصل. وفي هذ الصدد؛ تحد أن بعص الولايات بدأت بتصبيق هذا الشكن من أشكال تقديم الحدمات التربوبه
- المعلم العاول تدخل فعال ويؤثر في ريادة التقبل الاجتهاعي لبعص الأطفال دوي صعوبات التعلم الموحودين في فصول التعليم العام.
- ٨. بؤدي تدريس الأفران إلى تحسن الأداء الأكاديمي كها يؤدى إلى تحسن اللواحي
 الانفعالية لدى كل من معمي الأقران والأقران
- بوطف تدريب العزو نصورة عامه نمودج ما وراء العرفة في التدريس وله تأثير ايجبي
 ق تعيير الإعزاءات لدى الطف من أجل محقيق المجاح
- أمت مناقشة المداحل الكيميائية البيولوجية لواردة في النحوث المشورة، وتضمن ذلك حفص كمية السكر التي لتم تناولها، وزيادة عناصر الآثر، وتناول الفيتامينات. بيد أن هده الطرق العلاحية لم تتلق دعماً قوياً من قبل أغلب النحوث المشورة

أسنلة وأنشطة : Questions and Activities

- صف العلاقة بين بموذح بيئات النعلم المعدلة ALEM ومنادرة المعليم النظامي (REI).
 راحع فائمه مراجع العصل الحالي. وقدم نقريراً موجراً إلى قصلت
- ٢ صف الفروق لموجودة بين أدوار معلمي الفصل الحاص، ومعلمي عرفة المصادر،
 ومعلمي الدمج.
- ما هى الخصائص التعليمية للأطهال ذوي صعوبات التعلم التى أدت إلى لمأكيد على حاجاتهم إلى معط مختلف من الدائل التربوبه تغاير ثلك المقدمة للأطهال المتخلفين عقلياً أو المضطريين سلوكياً.
- استفسر من المناطق التعليمية الموجودة في محتمعك المحلي عن أبواع الشهادات التي حصل عليها بعض عليها معظم المعلمين، وهل توجد شهادات للتعليم عير التصنيعي حصل عليها بعض المعلمين.
- صف مشروع " ريد " RIDE، وناقش كيف يستحدم دلك النوع من التدخل التربوي
 كتدخل قبر الإحالة
- ٣. نابع ولاحط الاحتهاف واللقاءات المدرسية الني تعمد على فريق غرفة المصادر، والتي تعقد في معلفتك التعليمية المحلية، وقدم نقريراً إلى فصلك عن الأعهال والأحداث التي تمت في هذه الاحتهاءات.
- ٧. احصل عنى المعلومات من المنطقة التعليمية المحلية والتي تتعلق بأعداد الأطفال ذوي ضعوبات التعلم الذين يتلقون الجدمة في كن بوع من أنواع التسكين في المدائل التربوية. ما هي لنسب المؤية للأطفال الدين تقدم لهم الجدمة في فصل الدمج الشامل فقط بالمقاربة للسبب لأطفال الذين تقدم لهم الجدمة في غرفة المصادر والمصول الحاصه؟
- قابل المعلمين الدين لديهم خبرة بالتدريس التعاوني. هل استمتعوا به ولهاذا استمتعوا به ولهاذا استمتعوا به ولهذا لم يسلمنعوا به ؟
- ٩. ما هي أنواع النواتح والعائدات التعليمية والاحتهاعية والانفعالية للاتجة عن استحدام نظام تدريس الأفرال والتي مكنك أن تتعرف عليها من خلال الإطلاع على أدبيات اللحث.
- ١٠ ناقش التفاعل بين أنواع المهام التي يتعين عنى معلمي الأقراد القيام بأدائها، ومستوى التدريب الصروري لدلك.

- ١١. شكل محموعة دراسه لتقوم بمراجعة البحث في محال التعلم التعاوني. ثم اجعل تنك المجموعة تقوم بعرص وتقديم درس تعليمي لطلاب فصلك باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوي
- ۱۲ راجع البحث ف مجال استرائيجيات التعلم لتعاوي المحتلمة، وقدم مثلاً لكل إسترائيجية من هده لاسترائيجيات إلى انفصل المدرسي
 - ١٣. ناقش فاعلية تدريب العزو على وجهة الصبط والإصرار على أداء المهام المدرسية.
 - ١٠٤. قارن بي التدريس العارق والتدريس التقليدي المباشر.

REFERENCES

- Algozzine B Morsink C V & Algozzine, K M (1988). What's happening in self-contained special education classrooms? Exceptional Children, 35 259-265
- Anderson, M. A. (1985). Cooperative groups tasks and their relationships to peer acceptance and cooperation. Journal of Learning Disabilities, 18, 83-86.
- Aronson, R. Blancy, N., Stephan, C. Sikes, B., & Snapp, M. (1978). The jigson classroom: Beverly Hills, CA Sage
- Austin, V. (2001) Teachers beliefs about co-teach ing. Remedial and Special Education 22(4) 245-256
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? Exceptional Children, 56, 516-526.
- Balcer, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities. Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29(2), 163–180.
- Beck, R. & Wess, J. D. (1989). Project RIDF: A staff development model for accommodating at risk" students. Manuscript in preparation.
- Bender W. N. (2002). Differentiating matrix tion for students with learning disabilities, Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Bender, W. N. (2005). Differentiating math instruction, Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Burks, M (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. Intervention in School and Clinic 39(5), 301-304.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczysski, S. (2002) Including students with disabilities into the general education science classroom. Exerptional Children, 68(4), 423–436.
- Chalfant, J. C., Van Dusch-Pysh, M., & Moutine R. (1979). Teacher assistance teams: A model for within-building problem solving. Learning Disability Quarterly, 2, 45-96.
- Commission on Excellence in Special Education (2001).

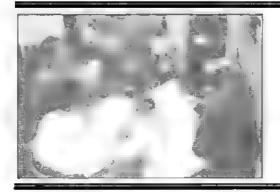
 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/ients/commissionsboards/whapecialeducation.
- Condemna, G., & Morto, J. (2004, April 9-12). Secondary co-teaching: More than just the helper Paper presented as the nanual meeting of the Council for Exceptional Children. Salt Lake City. JT

- Cool B G, Tankerstey, M. Cook, L. & Landrum, T J. (2000). Teachers autitudes lowerd their included students with disabilities. Exceptional Children. 67(1), 315-135.
- Council for Exceptional Children CECi (1993). Council for Exceptional Children policy on inclusive schools and community settings. Reaton, VA Author
- Council for Exceptional Children (CEC 2002) Commassion report calls for special education retorm. Today, 9(3): 6- 5.
- Danielson, L. C. & Be lamy, G. T. (1989). State variation in placement of children with handicaps in segregated environments. Exceptional Children. 55, 448–455.
- Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. Exceptional Children, 37, 229-237.
- DeSonone, J. R. & Purmar, R. S. (2006) Middle school mathematics teachers beliefs about inclusion of students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice 21(2), 98–110.
- Dann, L. M. (1968) Special education for the mildly returded: Is much of a justified? Exceptional Children, 35, 5-22
- Ellis, E. S., & Wortham, J. F. (1999). "Watering up" contean instruction. In W. N. Bender (Ed.), Professional usues in learning disabilities (pp. 141-186). Austra, TX. ProEd.
- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teachers, principus, and resource room teachers of the actual and desired roles of the resource teacher. *Journal of Learning Disabilines*, 14, 600-603.
- Fishben, D. & Medusia, J. (1987). Nutritional biochemistry and behavioral disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 505–512.
- Fore, C., Martin, C. & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education. The causes and the recommended solutions. High School Journal, 86(1), 36–44.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). The new mainstreaming Instructor (March)
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1988). Evaluation of the adaptive learning environments model. Exceptional Children, 55, 115-127
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Rhomberg, M. A. (2006, April 9-12). Differentiation of instruction in secondary classification. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Salt Lake City. UT

- Gately, S.E., & Gately, F.J. (2001). Understanding contenching components. Teaching Exceptional Children. 33(4), 40–47.
- Gregory G H. & Chapman, C (2001). Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit ail. Thousand Oaks, CA. Corvin Press.
- Thousand Oaks, CA. Corvin Press.

 Howard K. A., & Tryon, C. S. (2002. Depressive symptoms and type of classroom placement for adolescents with LD. *Journal of Lettring Disabilities*, 35(2), 185–190.
- Irlen H. 1983. August). Successful treatment of tearning disabilities. Paper presented at the ruccing of the 91st Annual Convention of the American Psychoogy. al Association. Anaherm, CA.
- Jacobsen, B. Lowery, B., & DuCette, U (1986) Aunbutions of learning disabled children. Journal of Educational Psychology, 28, 59-64.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Warring, D. & Maruyama G. (1986). Different cooperative learning procedures and cross-handicap relationships. Exceptional Children, 53, 247–252.
- Kavale, K. A. (2000). history, rhotoric and mality. Remedial and Special Education, 27(5., 279-297).
- Kavale, K. A., & Forness, S. B. 1983) Hyperactivity and the die treatment. A meta-analysis of the Feingold hypothesis. *Journal of Learning Disabilities* 16, 324-330.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. 1999). Students perceptuous of inscrection in inclusion classrooms. Implicultions for students with learning disabilities. Exceptional Children, 66(1), 23–37.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. Schuma, J. S. Cohen, P. & Forgan, J. W. (1998). Inclusion on puri-out? Which do students profer? Journal of Learning Disabilities, 31(2), 148–159.
- Learning Disabilities Association (LDA) (1993) Position paper on "Fild Inclusion of All" students with learning disabilities in the regular education classroom. LDA Newsbitefs, 28(2), 1
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions. Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-hught classes. Learning Disabilities Research and Practice, 20(2), 79–85.
- Mortweet S.L. Utley, C.A. Whiker D. Dawson, H.L. Detquadn, J. C., Reedy, S. S. Greenwood, C. R., Hamilton, S. & Ledford, D. (1999). Classwide poer tutoring Teaching students with mild mental retardation in inclusive classes. Exceptional Children, 65(4), 524-536.
- Nationa Association of State Boards of Education (NASBE) (1992). Winners all A call for inclusive schools Alexandria, VA Author
- O'Connor, P.D., Soto F. Kendail L. & Olsen, G. (1990). Reading disabilities and the effects of colored filters. *Journal of Learning Disabilities* 23, 597-626.
- Obon. J. & Midgett J. (1984). Alternative pracements. Does a difference exist in the LD populations? Journal of Learning Disabilities, 17, 101-106.
- Pavik, J., McCoppes, J., & Loffsmine, M. (2002). Barriers and fact reasons to inclusive edit atom. Exceptional Children. 59(1), 97-108.
- Rea, P.J., McLaughlin, V.L., & Wather-Thomas C. (2002). Outcomes for students with learning deabunce in inclusive and pulson programs. Exceptional Children, 58(2), 203-224.

- Reschly D. J., & Hosp, J. I. (2004). State SLD identification policies and practices. Learning Psychiliar Quarterly, 27(4), 197-213.
- Robinson G L & Miles, J (1987) The use of colored overlays to improve visual processing. A prelinativity survey. The Exceptional Child, 34, 65-70.
- Russ, S., Chuang, B., Ryianoc, B. J., & Bongers, J. (2001) Caseboad in special education. An integration of research flackings. Exceptional Children. 67(2), 161–172.
- Suenz I. M. Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted tearning strategies for English language learners with learning disabilities. Exceptiona. Children, 71(3), 231–247.
- Salisbury C. L., & McGregor G. (2002). The administrative of make and context of inclusive elementary schools. Exceptional Children. 68(2), 259–281.
- Shel on T.E. Anastopoutos, A.D., & Landen, J.D. (1985). An autibuton running program with learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 18, 261–265.
- 5° ver L B 1987) The 'mayic cure' A review of the current contriversial approaches for treating barning disabitines. Journal of Learning Disabilities 20, 498–512.
- Stanford, P (2003) Mulapie intel igence for every class room. Intervention in School and Clinic, 39(2), 80-85.
- Structupler R E. Earson, G. E. & Rimand B (1983)
 Hair mineral analysis and disruptive behavior in clinically normal young men. Journal of Learning Disabilines, 18, 609—612
- Thisteher, R. W., & Lester M. L. (1985) Nutrition env. convented loxins and computerized EEG: A misiforg approach to learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 187–197.
- Tolleson, N., Tracy D. B. Johnson, E. P. & Chapman, J. (1986). Teaching learning disabled scudents goal implementation skills. *Psychologic in the Schools* 27, 194–204.
- Toniefson, N., Tracy, D. B., Johnson, E. P. Farmer, A. W. & Buenning, M. (1984). Goal setting and personal responsibility training for LD adolescents. Psychology in the Schools, 21, 223-224.
- Torninson C.A. (1999). The differentiated etassroom Responding to the needs of all economic Alexandia, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wallace, T. Anderson, A. R. Bartholamay, T. & Hupp. S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that includes students with disabilities. Exceptional Children. 68(3), 345–359.
- Wang, M. C. & Birch, i. W. (1984). Compactson of a fultime mainscreaming program and a resource room approach. Esceptional Children, 51, 33-40.
- Whiting, P., & Robinson G. R. (1988) Using Itlen colored tenses for reading. A classical study. Austratian Educational and Developmental Psychologist 5, 7–60.
- Will M. (1988). Educating students with learning problems and the changing role of school psychologists. School Psychology Review. 17, 476–478.
- Vaugha S., & Linan-Thompson, S. 2003) What is special about special education for students with learning disabilities. Journal of Special Education, 37(3) 140–147.
- Zigmond N (2003) Where should students with disabilities receive special aducation services? It one place better than another? Journal of Special Editional 37(3), 193–199.



التدخلات في مجال العلاجسات السلوكيسة

عناصر الفصل:

- مقدمة.
- الخلمية العامة للعلاجات السلوكية.
 - · التدعمات السلوكية الإيجابية.
 - التعزيز الإيجاب.
 - اقتصاديات البرنات
 - العقد السنوكي
 - إستراتيجيه تحمل المسؤولية.
- التكنيكات التي تستخدم العواقب (التوامع) السبية.
 - إجراءات العزل (الاستبعاد المؤقت).
 - إحراءات انطفاء السلوك
 - التدخل القائم على المراقبة بالفيسيو
 - إحراءات التنمير.
 - ملخص لنتدخلات السلوكية.
 - الإستراتيجيات السلوكية النوعية.
 - التدريس المتقن.
 - التدريس المباشر.
 - ملخص الفصل.
 - أسئلة وأنشطة.
 - مراجع القصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- ١. منافشة العامل الموحد للعلاجات السلوكية المختلفة لصعوبات التعلم.
- ٧. تقديم مبرر لاستخدام إحراءات اقتصاديات البونات في فصل البربية الحاصة.
 - ٣. وصف التدحل القائم على العقد السلوكي.
 - ٤ وصف التدحل القائم على إجراءات العرل (الاستعاد المزقت)
 - ٥ تحديد خسة أبواع لإجراءات العزل (الاستبعاد المؤقت).
 - ٦ وصف التدحل القائم على لانطفاء.
 - ٧ وصف إجراءاب السهير الممكنة الحدوث مع إعطاء مثال.
 - ٨ وصف مشروع لدحل باستحدام التدريس المتمن.
 - ٩. وصف منحى التدريس المناشر وبحديد مكوناته المتباينة.

الكلمات المتناحية

النمودح السلوكي للتعلم. التدريس المتقن.

العقد السلوكي. سوابق السلوك.

مدحل أ - ب - أ - ب ABAB. توابع (عواقب) السلوك

التدعيمات السلوكية الإعابية. الهدف السلوكي.

التعزير الإبجان. مرحلة التعير.

الحط القاعدي. معدل التعلم.

اقتصاديات البدريس المباشر.

العزل (الاستعاد المؤقت). الخطة (النص المكتوب).

التوامع (العواقب)السلبية. إتقان القراءة

الانطفاء

مقدمة

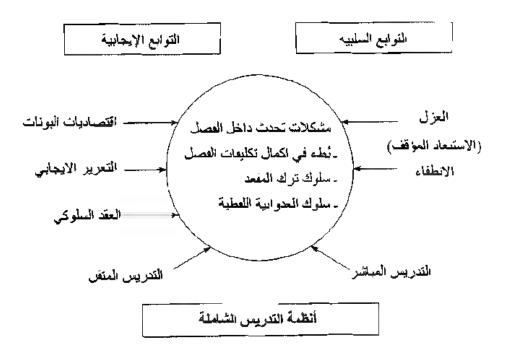
لائك في أن المداحل السلوكية لعلاج صعوبات التعلم قد تطورت في أثناء المرحلة التاريخية الثالثة، فكما اتصح في الفصل الأول بدأت المرحلة الثالثة المرحلة التأسيبية في عام ١٩٦٣، عدما انحدت محموعات الباحثين والمطرين المحتلفة في مجموعة واحدة نهتم بصعوبات التعلم. وظهر داحل هذا الاتحاد اهتهام جديد بالعلاجات التربوية المدينة، وسبب ذلك هو تحول التربية الحاصة من العيادات التحصصية والمستشفيات إلى المدارس العامة، وآية دلك أن العلاجات التربوية انقابلة للتطبيق في قصول المدرسة العامة أصبحت هي المشودة، كما أصبحت المداحل الملوكية هي المسيطرة على بحوث ودراسات عدم النفس التربوي في انفترة ما بين عامي المداحل الملوكية هي المسيطرة على بحوث ودراسات عدم النفس التربوي في انفترة ما بين عامي المداحل الملوكية هي المسيطرة على بحوث ودراسات عدم النفس التربوي في انفترة ما بين عامي المداحل المداحل عدى عام ١٩٧٨.

كما يمكن القول في هذا الوقت أيضاً أن بطويات القصور البصري المُوعة قد فقدت تأثيرها على المحال، كما أن المنظور السلوكي قد تطور كذلك، وركز هذا المنظور الجديد على علاج المهارات الأكاديمية واعتمد في دلك على العلسفات السلوكية، وبناءً على دلك، فإن الكثير من الفنيات والأساليب التي تُرى اليوم في فصول دوى صعوبات التعلم قد ترجع أصولها إلى علم النفس السلوكي.

فقد أشارت البحوث إلى أن الكثيرين من معلمي لتربية الخاصة يستحدمون الهيات والأساليب السلوكية نصورة متكررة (Anguiano,2001, Bender,2002) وكذلك التدخلات السلوكية التي نعمل على كبح السلوث عير المرعوب Burley & Waller , 2005 , Graetz) (Mastropieri & Scruggs ,2006) فقد دكر 9 // من المعلمين عل سبيل المثال أنهم يستخدمون استر تبجيات التدخل السلوكي في فصولهم (Maheady, Duncan & Samoto ,1982)

وبعنمد معطم هذه الفيات والأساليب على التدخلات السلوكية التي تنضمن التعاقد السلوكي، واقتصاديات النوبات، و العرير الإيجابي، و العرل (أو الاستبعاد المؤمت)، ويحراءات انطقاء السلوك، ومع ذلك لم تسلم تلك التدخلات لسلوكية من النقد فانهمت مألها أكثر جموداً وأكثر استهلاكاً للوقت (Bender 2003) إلا أن هذه الفيات – في حقيقة الأمر -

تسيطر على فصول التربية الخاصة في الموقت الحاصر، وهذه الفيات البسيطة يمكن تطبقها سهولة حتى لو كان المعلمون يُدرسون منذ سنة واحدة فقط (Anguiano,2001) كما أن لما من بأثير جيد على كثير من الطلاب ذوى صعوبات لتعدم (Bender,2002) أصف إلى ما سنق أن العديد من البطم التدريسية الشاملة تم تطويرها ونقوم على أسس علم النفس السلوكي ومن بيها –البدريس المقن والتدريس المباشر –(Bender, 2002) ويبين الشكل ١٠١ عدداً كبيراً من الأفكار التدريسية التي قد تستخدم لأحدث تأثير إيحابي في سلوك الطائب. ويتصمن هذا الشكل الأفكار التي متناقش في هذا العصر.



الشكل ١٠١٠ للداخل التدريسية السلوكية التي تؤثر في مشكلات الفصل

لمد بدأ هذا المصل بمنافشة مختصرة للأسمى السلوكية هذه الفيات التربوية، ويهدف لجرء الأول منه إلى سد المعجوة بين المناقشات النظرية للمدرسة السلوكية من خلال مشاركتك كمعلم في دراسة أو تدريس مقررات علم النفس التربوي الموعة ومقررات المناهج التي سوف تأتى فيها بعد في برنامج إعدد المعلم، وحبنئد ستناقش كل الفنيات السلوكية الكبرى، ويكون الفصل المدرسي مثالاً لدلك.

المُلفِية العامة للملاجات السلوكية : Common ground among behavioral treatments

كما هو معروف يركر عدم النفس السنوكي على السلوكيات التي يمكن فياسها، أي السوائق التي تستق هذه السلوكيات، والتوانع التي تعفيها، ولدلك يتبني الأحصائيون النفسيون السلوكيود المودج السلوكي للتعلم Behavioral Model of Learning الذي يتشابه مع ما يلى

سابق ــــه سلوك ـــه تامع

حيث بفترض أنه ينم التحكم في السلوك من خلال الجمع بين السوابق أو النوامع التي نسبق أو تتبع السلوك الخاص. ومتبحه هذا تستطيع أنت كمعلم أن تستنتج وتتحكم في سلوك طلابك من خلال ١- القباس الدقيق فذه السلوكبات، ٢- معالجة (أو التعمل مع) سوابق وتوامع هذه السلوكبات، وواقعياً فإن قيات تعديل السلوك حيث تستخدم على أنها محموعة من إحراءات صُممت لقياس ومعاجه التغير في السلوك. وهذه المجموعة من الإجراءات تمنع المعلم الفرصة على التركير على حوالب البيئة التعليمية الني يمكن التحكم فيها من حلاها – أي من خلال سوابق و نوابع لسلوك

والأحصائيون النفسيون السلوكيون يسعون إلى التركيز بصورة أكثر نوعية على التوابع الإيجابية للسلوكيات، حيث يستخدم التعرير الإيجابي كمكافأة للتابع الذي يزيد من احتهال حدوث السلوك المستهدف، كي نسخدم استراتيحيات التعرير الإيجابي في معالجة سلوك الطلاب دوى صعوبات التعلم بصورة منكرره، ويعد استخدام اقتصاديات البوبات في قصول التربية الخاصة إحدى الطرق لفاعلة التي تعتمد علي استخدام التعزير المستمر كها تتطلب المعقود السلوكية Behavior Contracts موافقة مكتوبة بين الطفل والمعلم تحدد التغير المطلوب في السوك وأساليب مكافأه هذا التغير، وهي مثان آخر على التوابع الايجابية.

وهناك أيضاً أهمية كبيرة لاستحدام التوابع السلبية في العلاجات التربوبة للأطفال دوى صعوبات التعلم(Bender . 2003 ; Carey & Bourbon ,2004) فالإجراءات التي ترفض تعرير السلوكيات بصفة عامة تسهم في احد من هذه السلوكيات في المستقبل، وتتضمن هذه الإحراءات العرل (أو الاستعاد المؤقت)، والانطفاء، واستحدم الننفير.

و خيراً يؤكد أحد المجالات الرئيسية لعدم النفس السلوكي على القياس الدقيق لتغير السلوك، وبناء على دلك فإن معظم الإحراءات التي تمت مراجعتها في هذا الجزء مبنية على تصميم التدحل المسمى تدحل أن سنأمن ABAB intervention أو تصميم المادة الواحدة

Single Subject Des gn حيث يشير الحرف A إلى مراحل الخط القاعدي الذي قيس فيه السلوك المسهدف عبر عدة حصص في عدد من الأيام بدون أي تدخل، على حير يشير الحرف B إلى فترة أيام التدخل أي أثناء بطبيق التدخل، وقد تمرأ عن مثل هذه التدخلات التربويه للهادة الواحدة في مقررات علم النفس التربوي التي تدرسها سكراً وسوف بتم تقديم العديد من الأمثلة لهده التدخلات في صمحات لاحقة من هذا الفصل.

التدعيمات السنوكية الإيجابية: Positive behavioral supports

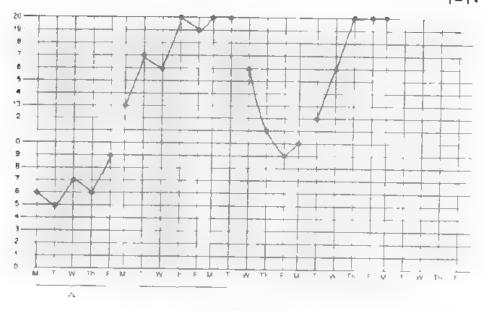
استخدم الباحثون عبر العقود الماضية مصطلع التدعيات السلوكية الإنجابية behavioral supports to behavioral supports أو سلسلة من التدخلات السلوكية المصممة بتشجيع behavioral supports (Bender .2003; Barbella & ... الأطفال دوى الصعوبات & LaVong .2006) ألمالوكيات الإنجابية بين الأطفال دوى الصعوبات التعلم ليس أسهل من المحكم في سلوك أي طالب آخر. ولذلك يتعن على المعلمين أن بعرفوا الكيفية لتي يمكن أن يديروا بها سلوك الطلاب دوى صعوبات التعلم في العصل، ونحب عليهم أن يستخدموا بصورة دائمة كل من التدعيبات السلوكية الإنجابية أو التدخلات التي تدعم السلوكيات الإنجابية من حانب الطلاب، وقد تعنق التدعيبات السلوكية واسعة بواسطة المدرسة تصمم خصيصاً لتشجيع وتعرير السلوك الإنجابي، وقد تتراوح هذه المدخلات ما بين التدخلات السيطة مثل استحدم وتعرير السلوك الإنجابي، وقد تتراوح هذه المدخلات ما بين التدخلات السيطة مثل استحدم البونات، والمدخلات الأكثر تعقيداً مثل استرانيجيات تحمل المؤولية أو تكنيكات الاسترانية وفياته. (Bender .2003)

ومما محدر ذكره أن الحكومة الفيدرالية قامت في سهاية التسعيبيات من القرن الماضي بإعداد خطط تحسيس سلوكية (Behavioral Improvement Plans, BIPS) للطلاب الذين يحتاجون تدعيات سلوكية إيحالية في فصول التربية العامة أو انتربية الخاصة , Barbella & Lavong (2005) مبث يتم إرفاق حطط المحسيس السيوكية بصورة بمودحية بالخطة التربوية الفردية للطلاب دوى صعوبات التعلم، وعلى الرعم من أن ليس كل الطلاب دوى صعوبات التعلم يحتاجون عثل مده التدعيات إلا أن الكثير من هؤلاء الطلاب للطلاب دوى صعوبات التعلم عتاجون عثل مده التدعيات إلا أن الكثير من هؤلاء الطلاب يحتجونها (Bender 2002 , Kavale & Mostert (2004) فعلى سبيل المثال ذكر "كافال وموستيرت" Kaval & Mostert أن ۷۰/ من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يطهرون قصوراً في المهارات الاحتهاعية، وينتج عن هذا ظهور الكثير من السلوكيات عبر الملاتمة في حجرة الدراسة.

وتمثل التدخلات التاليه معض التدعيبات السلوكية الإيجابية التي تستخدم بصورة متكررة وعلى نحو متواتر وهي: لتعرير الإيجابي، واقتصاديات المونات، والعقود السلوكية، واستراتيجيات تحمل المسؤولية.

التمزيز الإيجابي: Positive reinforcement

يقصد بالتعزيز الإيجابي Positive reinforcement استعبال توابع مستحبة بشكل منتظم الزيادة السلوك، ولك أن تتخيل الموقف التاني. طالب يكمل بصورة صحيحة للغاية مسائل الحساب، لكنه لا ينتهي من حل عدد كاف من المسائل عندما يتم تكليفه بحل هذه المسائل في الفصل، وقد تريد أنت أن تقدم التعزير الملائم بصورة يومية عندما ينتهي هذا الطالب من حل كل أو معطم هذه المسائل، ولكن يجب عليك أولاً أن تبدأ بخطة تعزيز إيجابي بسيطة لكي تزيد من عدد المسائل المحلولة، ويعرص الرسم البياني السلوكي ١٠- هذه الخطة في الشكل رقم



الشكل ١٠ -٢

تدخل أ- ب- أ- ب المستخدم لزيادة حل عدد مسائل الحساب بطريقة صحيحة ويقدم هذا الرسم البياي مشروع أو خطة أ- ب- أ- ب (وهو تصميم تجريبي هردي يشمل أربع مراحن: مرحلتا خط الأساس، ومرحلتا العلاج). وهذا الرسم البياني عبارة عن عدد من الأيام (أو حصص دراسية، أو جلسات تدريبية، أو غير ذلك مما يقاس بالوقت المستخدم) وهي

تمثل الحانب السفى (الأفقي) للرسم بيها يمثل الحالب الآحر للرسم (الحالب الرأسي) بقديراً لعدد السلوكيات، وهذه الصبعه معبار للرسم لساي السلوكي، حيث تمثل النفاط في الخطوط الرئيسية القليلة الأولى في الرسم عدد مرات القيام بالسلوك المقاس لمدة الأيام القليلة الأولى من الحطة

ويحب عليك أولاً أن بدأ متحديد عدد المساش التي أكمل الطالب حلها لمدة خمسة أيام، محيث تشير الأرقام الموضوعة أمام كل يوم إلى عدد المسائل التي أكملها الطالب بصورة صحيحة، وهذا يعبر عنه احرف (أ) في الرسم النياني أو الخط القاعدي baseline، وهذا يعطيك بعض الدالات القابلة للقياس عن الساوك قبل التدحن.

وبعد ذلك يجب عليك أن تبحث عن معزز للطالب الذي من المحتمل أن يستجيب، فإذا كان الطالب يستمتع بألعاب الكمبيوتر فقد عبحه دفيقة واحدة يلعب بهده الألعاب وذلك عندما ينتهى من حن حمس مسائل حساب بصورة صحيحة، فكها ترى عندما يقدم هذا التعزير يبدأ الطالب في الانتهاء من عدد كبر من مسائل الحساب، ويتضبح ذلك في الرسم السابي ودلك بدءاً من ليوم الساب حتى ابوم الثابي عشر

على حير بشير حرف (أ) الثاني أو الخط القاعدي المتصمن في الخطط المطورة إلى أن السدوك استحانة للتدخل بشكل منظم في الخطة وأنه لا يوحد تغير اخر حدث في البيئة أثماء نفس وقت لتدحل، فعلى سبيل المثال إذا بدأ طالب مشترك في هذه احطة في تلقى حرعات منتظمة لمرص لحساسية في المزل في نفس اليوم الذي بدأ فيه التدخل، فسوف يكون للعقار الذي تناوله تأثير على التعير الإيجابي في السلوك وقد لا يكون المعلم على وعى جدا ولذلك فإن لخط القاعدي الناني يسخدم لتفليص هذا الاحتهال

وكها ترى من خلال الخص القاعدي لثاني (مدءاً من اليوم الثالث عشر حتى اليوم السادس عشر) بدأ الصالب يقلل من عدد المسائل التي يمكن له إكهالها بصورة صحيحة، ولهذا السبب مدأت المرحلة الثانيه من التدخل ومدأ عدد المسائل التي تم حمها بصورة صحيحة في الازدياد.

وتعد خطة التعزيز الإيحابي هذه واحدة من أسهل التدخلات السبوكية المستحدمة لأن معظم المصول الدراسية تتصمن عدداً من المعرزات المتميرة التي يستمتع بها الطلاب، وكل هذا قد يكون معزراً لطلاب معينين من ذوى الصعوبات.

وقد ضرب "مرلى وويلر" Burley & Waller (٢٠٠٥) مثلاً حديثاً لخطة تدعيم السلوكيات الإيجاب تضمنت استخدام التعريز الإيجابي لتقليل السلوك المضطرب لطالب ذي اصطراب قصور الانتباه مصحوب بالشاط الزائد (ADHD)، فقد سحل الباحثون عدد السلوكيات المضطربة في داخل العصل لمدة (٥٥) دقيقة كل يوم، تم على أثرها تحديد خط قاعدي للسلوكيات المضطربة، وبعد دلك بائقي المعلمون بالطمل لكي يشرحوا له أنه سوف بتلقى بعربراً كل يوم إذا لم يظهر سلوكيات مضطربة تزيد عي خسة سلوكيات، وقد أدى هذا إلى حفض له معراه في عدد مرات السلوك المضطرب بشكل عام. وخلال فترة زمنية بلعت أربعين يوماً فقط، لوحظ أن السلوك الصطرب لهذا الطالب قد تنقص بصورة كبيرة، وهذا يشير إلى أن حطط محسين السلوك السيعة بمكن أن تزيد من السلوك المرعوب في فترة قصيرة بسياً.

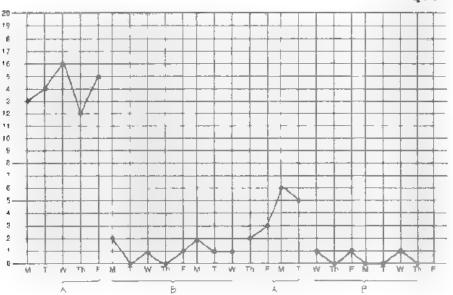
افتصادیات الیونات: Token economy

افتصاديات الوبات Token economy والتي يطنق عليها البعص التعزيز الرمزى عبارة عن نظام من المكافآت بهدف إلى إثمام العمل وحدوث السلوك الملائم في داخل حجرة المداسة (Carbone .2001) والخطوة الأولى فيه هي الاتفاق بين المعلم والطالب عني نظام المكافآت التي يتم الحصول عليها وهذه البونات مثل (العيشات البلاستيكية، ولاصقات أخدش وأربع Scratch & Sniff Labels). أو اللعب بالقود)

ونحتاج بعص نظم قتصاديات النونات إلى إبرام نعاق بين الطلاب والمعلمين يتعلق مكمية العمل المطنوب حتى يتم الحصول على المكافآت المعلية. وأخيراً نظراً إلى أن النونات ليست طا قيمة حقيقية أو فعلية يجب أن تكون محموعة المكافآت التي يتم الحصول عليها قابلة للاستحدام حتى تاريح لاحق (فيها بعد)، كها بجب أن يدير بعض المعلمين غزن المصل بالطريقة المستحدمة أو قد تشترى النود الحديدة بالتحزية (عادة حسة حبهات أو أقل لكل بد)، وبعدا المعلمون بتعزير الطلاب على سلوكهم الملائم والتكيمات التي تكتمل بصورة صحيحة، وتكون هناك للطلاب العرصة بلمقابصة من أجل الحصول على المكافآت مرة كن أسوع تقريباً.

وإليث مثال على هذا، اعتصاديات لبومات التي تستخدم اللعب بالقود والتي يتم إعدادها - عادة في حجرة المصادر -، بحيث تستخدم النقود بنفس الطريقة التي سنخدم بها العملة المعدنية الحقيقية وشكل منتصم لتعليم الطلاب التعرف على العملة، والعد، والحمع، والطرح، وعمل التحويل، و التأكد من الكتابة، وما إلى دلث من عمليات.

حيث يعرر كل الطلاب في الفصل نصورة رونينية على العمل الدي تم إكهاله بدقة، وعلى أية حال، فقد يوحد بالفصل طفل ذي صعودت بعلم يترك مقعده بصورة متكررة وغير ملائمة، وهو كثير التململ ويرعج الآحرين في العصل، لذلك فإن حطة أ ب أ ب للتدخل الخاصة بهذا الطفل تهدف بشكل مبدئي إلى تقليل سلوك ترك المقعد، ويوضح الشكل ١٠ -٣ الرسم البياي المعياري لهذه الخطة.



الشكل ١٠ ٣-١

تدخل أب أب لتقليل سلوك ترك القعد لدى أحد الأطفال يماني من صعوبات في التعلم. ويكون ذلك من خلال الآي:

أولاً: يعرف سلوك ثرك المقعد out of seat behavior بصورة دقيقة بأنه أى وقت لا تكون فيه مؤخرة لطالب ملامسة لمقعد المكتب، وبهذا التعريف النوعي يكون القياس والتقدير أقل مشكلة، فعلى سبيل المثال عندما يكون الطالب واقفاً في مقعده فإنه يعتبر تاركاً لمقعده.

وكيا سوف تلاحظ فقد كان متوسط الخمسة أيام الأولى هو أربعة عشرة مرة كان فيها الطالب تاركاً لمقعده فى كل حصة يقضيها في الفصل وهذا رقم مرتمع للغاية، لذلك يمكث الطالب بمفرده فترة خمس وخمسين دقيقة كل يوم في حجرة المصادر، وحاصة أن سلوك ترك المقعد يتداحل مع أداء مهام مطلوبة منه.

وأثناء مرحلة التدخل يعزر الطالب على أن يبقى في مقعده بحيث بتلقى حمس وعشرين قرشاً على شكل اقتصاديات بونات على كل فترة أربع دقائق لا يترك فيها مقعده، إضافة إلى المكافآت العادية المتظمة لإكمال العمل، ويتم وضع الساعة على مقعد هذا الطالب ويطلب منه استخدام

الساعة لكي تذكره مكل فترة أربع دقائق ما حجة، ولو أن هذا الطالب طلب أدناً بترك مقعده فإن هذا لا يعد سلوك ترك مقعد عبر ملائم ويعطى له الأدن ومع دلك عندما يترك مقعده بدون أذن يطلب منه أن يعود إلى مقعده وأن يبدأ العد من جديد، وقد أشارت النتائج إلى أنه في أثناء الثيانية أيام التالية (المرحلة "ب" أو مرحلة الندحل) فإن سلوك ترك الطائب للمقعد قد تراجع إلى ليصف مقارنة سلوك ترك المقعد في فترة ما قبل الندجل.

وى الأبام من الرابع عشر إلى السابع عشر بدأ الخط العاعدي الثاني، وبدأت معه سلوكيات نرك المقعد في الريادة أثباء هذه الفترة، وهذا بشير إلى أن المقص الحادث في سلوك ترك المقعد كان نبيحة لمتدحل القائم على اقتصاديات النونات، لأن المدحل أطهر فاعليته وأنه منفذاً طبقاً لما توضحه المرحله الأخيرة (B) من الخطة، وكما ترى بدأت سلوكيات نرك المقعد في التناقص والنراجع مرة أخرى أثباء هذه المرحنة الأحيرة فقد انخفض عدد موات سلوكيات ترك المقعد للطلب عن متوسط أربعة عنرة سلوك لكل حصة إلى أقل من المتوسط لكل حصة واحدة أثناء كل مراحل المعالجة والتدخلات، وهذا يدل على أن هذه العملية حيده للعابة في التحكم الحقيقي في أنواع معينة من السلوك (Bender , 2003)

وقد تريد أمت كمعلم للعلاب ذوى صعوبات التعلم استحدام بعص أنواع اقتصاديات البونات في فصلك الدراسي، وهذا التكنيك مثل معظم الندخلات السلوكية يعمل في كل من حجرة المصادر أو فصل الدمج، وقد تكون اقتصادبات الموبات أكثر بساطة من استخدام الهيشات الملاستيكية كبونات قابلة للاستبدال، وقد بتم تغيير هذا بمعززات العصل مثل اختيار الألعاب التربوية في أثناء وقت الفراع، وقد توفر مثل هذه البطم وقت لجمع البضائع من أحل بيعها للعلاب في لمتجر.

مع دلك يمكن المول أن اقتصاديات ابونات التي تتصمى استخدام القود يمكن أن تستحدم كوسائل تدريسية بدون ضباع لوفت التدريس، وكها سقت الإشارة من قبل، فإنه في أحد القصول فود الطلاب الدين لديهم دافعية مرتفعة على سبيل المثال لتصحيح جمع إحمالي مفاتهم المالية الأسبوعية ومراجعة ثمن مكافآتهم التي اشتروها (من خلال الطرح)، حتى لو كان عس هؤلاء الطلاب ليس لديهم دافعية مرتفعة لدراسة جمع وطرح الأعداد العشرية منفردة، فإن عد وجمع وطرح المقود لا يعتبر جزء من العمن، ولكنه يمثل على الأرجع حزءاً من المزاح في المصل، ويأحد الطلاب الذين يتقود هذه المهارات دفتر شبكات يضعون فيه الأموال التي يربحونها أسوعيا ثم يكتبون الشيكات لمشترياتهم، ويمكن البطر إلى مهارات الحياة الوظيفية

هده عبى أنها منح وامتيازات بدلاً من كوبها أنشطة تربوية أخرى لابد أن تستكمل، وقد تحتاج أنت أن تراجع بعض البحوث لتي أثنت فاعابة اقتصاديات البومات وبعد دلك يتعبن علمك أن تقرر نوع النظام الملائم لطلاب فصلك (Carbone ، 2001 ; SaLend ، 1987)

العقد السلوكي: Behavioral contract

العفد السلوكي عبارة عن اتماق من الطالب والمعلم يشترط حدوث توابع ايجابية معينة يجب أن تُطهر السلوك المراد أو تعمل على تثبيت محموعة من السلوكيات لفترة من الوقت، وبصوره عامة تشترط العقود السلوكيات التي سوف ينجرها الطالب أو السنوكيات التي سوف يُظهرها الطالب، كما يتم قياس انشروط والطروف أو أشطة الغصل أناء حدوث السلوك، وعدما يحقق الطالب السلوك المستهدف تقدم له المكافأة.

ويمكن القول أنه حتى في الفصول التي نطق هيها اقتصادبات النونات هناك حاجة مسة إلى توفيع عقود سلوكية نوعية بين المعلم والطلاب المعسن، وتزودنا مهام الذاكرة بمثال حيد على هذا نظراً إلى أن هذه المهام صعبة للغاية بالسنة للطلاب ذوى صعوبات التعلم، كما أن التكليمات البسيطة مثل حفظ جداول الضرب عمثل عقبة كؤود. وتقدم النافدة الإيصاحية ١٠ - ١ مثالاً على عقد سلوكي للطالب "لورنبرو"

النافذة الإيضاحية (١٠ -١)

إرشادات تعليمية ؛ نموذج لعقد سلوكي للطالب لورنيزو ٠

Teaching TIPS: A behavioral Contract for Lorenzo

هذا عقد سلوكي بين الطالب " لوربيزو " والمعلم فيشر. بندأ هذا العقد في <u>11 / 1</u> وبنتهي في <u>11 / 1</u>. وسوف يعاد التفاوض معه في <u>11 / 1 .</u>

تفقنا أثناء حصة الحساب و المصادر على زيادة السبوك النوعي الذي يتمثل في عمل جداول مواعيد صحيحة. وسوف يتم قباس دلك س خلال الآختبارات الأسبوعية والبومية، وسوف نستمر هذه الخطة حتى يزداد السلوك إلى سبة ١٩٠٠.

وعندما يصل " لوربيزو " إلى مستوى ملائم من السلوك، يحصل على كرة قدم جديدة. وسوف يساعده المعمم من حلال ممارسة العمل يومياً

ولك أن نبخيل لموقف التالي، "لورسيو "طالب ذي صعوبات تعلم عمره ١٢ عاماً وهو ملتحق بالصف الخامس، وهو يورجه مشكلة في تذكر جداول المواعيد، وهذه المشكلة تعوق عمله الآجر في إنهاء واجب الحساب، وقد اقترب معلم الحساب منك - بصفتك معلم النربية الخاصة - لطلب المساعدة، لذلك يجب عليك أولا أن تحدد مطاق المشكلة من حلال التقييم غير الرسمي لمدرة "لوربيرو" على تذكر حداول المواعيد البسيطة، ثم يجب عليك أن تتبادل التقييم مع "لوربيرو" ومعلم الحسب في محاولة بدفع "لورنيرو" على التحصيل المرتمع، ثم يجب عليك أن نتحدث مع "لوربيزو" بشأد أهمية جداول الموعيد في عمله المستقبل وفي كل عليك أن نتحدث مع "لوربيرو" بشأد أهمية جداول الموعيد في عمله المستقبل وفي كل المواقف اليومية الأحرى، كما يحب عليك أبصا أن تسأله عن أبواع المعروات التي يويدها من أجل العمل الحاد، وبحب عليك أجراً أن تتحدى "لوربيرو" لكي يوقع العقد، وتقدم لمافذة المواقب عدادا الموقف

وكما نرى فإن العقد السلوكي يشترط أن يجتز " لوربيرو " اختبارات حداول المواعيد التي تعطى له يومياً وكل أسوع و بشكل منتظم لتقييم تقدمه، وسوف يكافأ " لورنيزو " بكرة قدم حديدة عندما بحصل على درحة ٩٠٪ أو أكثر في الاحتبارات وهي تلك الكرة الني يُحتفظ بها في متحر الفصل حصيصاً له.

وتعد العقود السلوكية طرعاً ممتازة لتركيز الاشاه على مشكلات النعم ذات النوعية الخاصة، ومع دلك فإن المكافآت التي يطلبها الطلاب في العقود السلوكية قد نكون غالبة النص، كما قد يشترط في العقد السلوكي أيضاً إما وجود نقود لشراء المكافآت أو تحديد الوقت للفور بمنح الفصل، أيضاً فإن الطلاب الآخرين في العصل قد يكود لديهم حق في العمل بنظام التعزيز المتعاقدي، وقد يكون هدا أيضا ميزة أو عبب ويتوقف هذا على عدد الطلاب الذين يجتاجون إلى إبرام عقود سلوكية وتفسيم وقت المعلم هذا الإجراء ومع ذلك يجب أن تستخدم العقود السلوكية من حبى لآحر بواسطة كل معلم لذوى صعوبات التعلم من أجل انجار انهام الخاصة الصعمة.

إستراتيجية نعمل السؤولية: Responsibility strategy

حدد "بيندر" Bender (٢٠٠٣) معنى استراتيحية تحمل المسؤولية مأمها التدعيم السلوكي الإيجابي الذي يتضمن نقديم امتياز أو فرصة للطعل، نقد يسئ العديد من الأطفال التصرف لأنهم مساطة لا يدركون أنهم من المكن أن يحصلوا على اشاه ايجابي من خلال أفعالهم الايجابية في داحل المصل الدراسي. ومالتاني لكي تشجع الطفل الذي يسئ التصرف بصورة متكررة لكي

يصبح سموكه أكثر ايجابية، يجب على المعلم أن يسحث عن وسيلة تقدير للطفل، لدنك يجب أن يركر المعلم على المهمة التي يكون الطفل فيها لديه دافعية مرتفعة لأدائها والتي تعطيه قدراً من "التماحر" أو درجه من التقدير الإنجابي تصعه في المقدمة بالسبة للعلاب الآخرين، وسوف يكون الأطفال مدفوعين لعمل المهمة المنتقاة أو لمنحة والامتياز لوكان أداء المهمة يمثل إسهاما للفصل.

ومع ذلك لم يستخدم "بيدر" Bender (٢٠٠٣) المنحى لسلوكي النمودحي الذي يقترح أن النقدير والسمير يجب أن يكون مرتبطاً بالسلوك المرغوب، وعلي الرعم من أن هذا الكبك يمكن أن يكون صالحاً للعمل مع الكثير من الأطفال، فقد رأي "بيندر" Bender أن الإسهام أو المسؤولية هي أن يكون الطفل أكثر طهوراً وله قيمة كبيرة داخل الفصل، وبالتالي سوف ينطلب هذا تعريراً يومياً بدلاً من تعرير السلوك الإيجابي فقط ويجب أن يفهم الطفل أن هذا أمر مهم، كما يحب أن يعلم أهمية التقدير وأنه يمثل إسهاماً حيداً له في العصل، والرسالة التي بنعين أن سمعها الطفل هي "إسهاماتك (مثل: افعل هذه المهمة لنفصل) تمثل أهمية كبرى، ونحن نحاج ممك أن تفعل هذا حتى عندما يكون لديث سلوك يومي سيئ " وقد أرصحت البحوث والدراسات أنه بالنسبة للكثير من الطلاب دوى المشكلات السلوكية الخطيرة الذين استخدمت معهم بالستراتيجية تحمل المسؤربية بكفاءة أنه من المكن أن تكون أعمالهم مثيره بلإعجاب والدهشة. (see Bender , 2003 for a Review)

التكنيكات التي تستغدم المواقب (التوابع) السلبية :

Techniques involving negative consequences

إجراءات العزل (أو الاستبعاد المؤقت): Time-Out procedures

تشتمل إجراءات العزل أو الاستبعاد المؤفت على التوابع السلبة – خاصة إرالة النعزيز المحتمل لفترة محدودة من الوقت – وذلك لتقليل صدور السلوك عبر الملائم، وتعتبر هذه الإجراءات من أكثر الإجراء ت استخداماً بصورة متكررة في فصول صعوبات التعلم، فقد أشارت إحدي المسوح أن ٤٥ / من معلمي الطلاب دوى صعوبات التعلم يستخدمون بعض أبواع إحراء العزل (الاستبعاد المؤفت) في فصولهم (Maheady, ctal, 1982).

وعما تجدر الإشارة إليه، أن هناك الكثير من أنواع العزل المختلفة التي تتضمن إحراءاتها عرن الأنشطة، وعرل المعلم، و لعزل الطارئ أو المشروط، وعزل الموشاح، والعزل الاستثنائي، والعرل المكاني، وتعريفات هذه الإحراء ت المحتلفة موجوده بالنافذة الإيضاحية ١٠ - ٢، ذلك أن إجراءات العزل الني تم إيضاحها لها فعلية كبيرة، ومع ذلك يجب أن تدرك أنه سسب الصيغ الباكرة لتطبيقات العزل فإن المعلمين بوحه عام بعنون إم العزل الاستثنائي أو العزل المكامى عندما يستخدمون هذا المصطلح، وفي فصل الدمج بكون العزل الاستثنائي بصفة عامة هو النوع المستخدم في عملية الاستبعاد المؤفت.

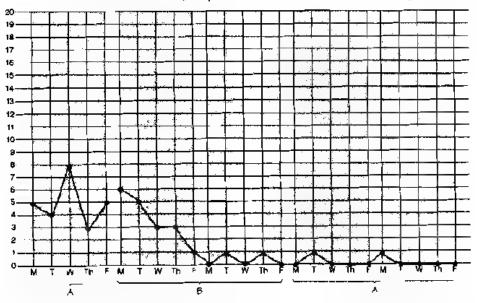
النَّاقَنْدُالإيضَاحِيةُ رقَّمَ (١٠ -٧)

أنواع المزل (الاستبعاد الزقت Type of Time-out)

- عزل الأنشطة (لاستعاد المؤقت من عارسة الأنشطة) Activity time -out يتطلب هذا النوع من العرل نقل الأنشطة والمواد المعطاة للطفل فوراً عندما يصدر منه سلوك عبر ملاثم، فإذا كان السلوك المستهدف إزالته هو سلوك شتم الآخرين علي سبيل المثال وكاد الطفل يستخدم لعنة في هذا الوقت، يجب استبعاد اللعبة لفترة زمنية محددة.
- عرل المعدم (بتعاد المعلم نفسه عن الطفل): Teacher time out
 يتطلب هذا الإحراء أن يبعد المعلم نفسه فوراً بعيداً عن الطفل حين يغفل الطفل بعض
 السبوكيات، ويستطيع المعلم أن يتحول بعيداً عن الطفل لفترة زمية محددة.
- الملاحظة المشروطة (رهى أسلوب عقابى أو نوع من أنواع العزل الاجتهاعى):
 Contingent observation
- وهي عبارة عن إجراء ينقل فيه الطفل بعيداً عن ممارسة النشاط الجهاعي ويسمح للطفل بمشاهدة المحموعة ولا يسمح له بالمشاركة في الحصول على التعزيز.
 - عرل الشاره (الاستبعاد المؤقت للوشاح): Ribbon time-out
- يستلوم هذا الإحراء تقديم بعض الأشباء مثل الوشاح أو النزين ببعض الأزرار التي تشير إلى أن الطفل تلقى تعويراً مستمراً، ويتم سحب هذه الشارة موراً عندما يجدث السلوك غير الملائم، كما لا يعزز الطفل لفترة من الوقت.
- العزل المكانى (البدني) كنوع من أنواع الاستبعاد المؤقف عن التعريز ويشمل حرمان
 الطالب من إمكانية التفاعل مع البيئة لمعرزة. Seclusion time-out
- يعى هذا الإحراء بقل الطفل مكانياً من البيئة وهذا يكون مقصوراً دائماً على السلوكيات العدوانية الشديسة، وينطلب بالضرورة حجرة عرل خاصة أو منطقة عزل.
- عزل الاستبعاد أو العرل الاستثنائي: Exclusion time out
 يعنى هذا الإجراء أن يُبعد الطفل في مكان مختلف في نفس الحجرة قد يكون ركناً
 يُسمى ركن العزل وبذلك يستبعد من المشاركة في أنشطة الفصل المستمرة.

ععلى سبيل المثال فى فصل المصدر بذوى صعوبات لتعدم، طهر الطالب "توماس" مشكلات سلوكة مستمرة، وقد بدأت هذه المشكلات بشكل أساسى عند قيام "توماس" بتوجيه الشتائم للطلاب أثناء سيرهم لاستكيل انتكلمات، وقد كان "توماس" يتلقى بعزيزات في الفصل عندما يكمل تكليفات الواجب (من خلال تطبيق نظام اقتصاديات البونات) كيا كان يتلقى أيضا قدر كبير من اشاه المعلم والأقران عندما يفتعل مشكلة من خلال شتم الطلاب الذين يمشون بالقرب منه، وبعد عدة أساسع من هذا أصبحت أنت - كمعلم عبطاً تماماً من مكانية أن يبوقف "توماس" عن هذا السلوك الذي يمعله بشكن متكور ومستمر وحدد.

وأنت كمعلم سوف تحاج أولاً في بداية إحراء العزل أن توفر بعض بيانات الخط القاعدي، ذبك لأن "توماس" يفضى حصنين يومياً في حجرتك الدراسية قبل أن يتركها، لدلك عليك أن تقرر أن تقوم بعد المرات التي يوجه فيها "توماس" السباب وانشتائم للصلاب بشكل يومي، وبقدم الشكل ١٠-٤ رسماً بيانياً لسلوك السب والشتم الذي محدث يومياً.



الشكل ١٠-٤

خطة تدخل فردي لطالب هو "'توماس" الذي يوجه السبب والشنائم لزملائه

وكى ترى توضح المرحله الأولى (أ) (حط السامات الفاعدي) أن "توماس" بسب ويشتم الطلاب بمتوسط حمس مرات يومياً، وأنه مع مهاية مرحلة الحيط القاعدي الأول محب أن تقدم السانات "لموماس" وتحداه من أجل الموقف عن الاستمرار في هذا السلوك، وإخباره بأن حدوث نيادح من هذه السنوكيات في المستقبل سوف يؤدى إلى عزله في أحد أركان الحجرة، كها يجب عليك أذن أن محدد موضع ركن للعزل بعيداً عن انطلاب الآخرين وبعيداً عن رؤيتهم حتى لا يحصل "توماس" على تعرير من أي مصدر، كها يجب عليك في أثناء مرحلة التدخل إرسال "توماس" إلى ركن العرل كلها صدر هنه سلوك السب والشيم وأن تستمر في استكهال الرسم البياني الذي بعبر عن هذا السلوك.

ونتيحة للحطة التي تم عرضها سابقاً تغير سبوك لسب والشتم الدى مارسه "توماس"، فكما ثرى فإنه في أثناء الحمسة أيام من مرحلة الخط انقاعدي أصبح متوسط سبوك السب و لشتم من جالب "توماس" حمس مراب كل يوم وقد بدأت خطة التدخل في اليوم السادس واستمرت حتى اليوم الحامس عشر، وفي كل مرة يسب أو يشتم فيها، كان "توماس" يُرسل إلى ركن العزل في الحجرة بحيث يكون بمنأى عن أنطار لطلاب الآخرين في الفصل، وقد تعلم طلاب العصل عدم الفهقهة أو الصحك عندما يقوم "توماس" بالسب أو المشتم وألا يلاحظوا هذا السلوث عندم يكون "توماس" في ركن العزل لمدة ثلاث عدا السلوث عندم يكون "توماس" في ركن العزل لمدة ثلاث دقائق بعد آخر سبوك شنم يرتكبه، ولو أنه استمر يست ويشتم في ركن العزل، فإنه يجب أن يبقى في ركن العزل حتى يتوقف عن السب والشتم ثم ينظر ثلاث دفائق إضافية أخرى يبقى في ركن العزل حتى يتوقف عن السب والشتم ثم ينظر ثلاث دفائق إضافية أخرى

وكي توضح البيامات بدأ سلوك السب والشتم عبد "نوماس" في انتناقص عبدما تم إبعاد النعرير في الفصل، وفي أثناء الأسبوع الأحير من التدحل تواجع المتوسط إلى سلوك شتم واحد في اليوم، وفي الحقيقة فهو يشتم مرتين فقط في الأسبوع كله

وقد أشارت بيانات اخط القاعدي التي تم إعدادها أثناء الأسبوع الثالث إلى انخفاض مستوى حدوث سلوك السب والشنم الذي كان بجدث بصوره مستمرة إلى درحة كبيرة، فعلى سبيل المثال أطهر "توماس" كما ناماً لسلوك السب والشنم أثناء مرحلة الندخل، وبظراً إلى أن هذه الخطة قد أظهرت نحاحاً أصبح في حكم المقرر أن المرحلة الثانية من التدخل ليست صرورية. وعند الوصول إلى هذه النقطة، وافق أعصاء العصل على ألا يكونوا معرزين لسلوك السب و لشم الذي يرنكه "توماس"، وأن تركه بمعرده قد يكون سبباً في تناقص سلوك السب والشنم، وناة على ذبك لا توحد عودة ضرورية لرامج تدخل في هذه اخطة

من ناحية أحرى فإن إحراء العرل اللذي يعد سنكل أساسي لطالب لعينه إلا أن إجراءات العول الحقيفية قد تستحدم مع محموعة من الأطفال في داخل الفصل الدر سي الواحد، فعلى

سبيل المثال قد يطبق إجراء استبعاد الوشاح أو الشارة مع طفل واحد أو مجموعة من الأطفال، وفي هذا الصدد، أجرى كن من "ساليند وجوردون" (١٩٨٧) Salend & Gordon) تقييباً لماعليه إجراء استبعاد الشارة بدى مجموعة موحهة من أجل خفض لحديث غير الملائم لذى محموعتين من انطلاب، حيث تكونت للجموعة الأولى من خمسة طلاب من ذوى صعوبات النعلم، وبكونت المجموعة الأحرى من أربعة طلاب، وقد اشتملت هاتين المجموعتين من كل طمل في فصل التربية الخاصة أثناء هذه الفترة، وتم تعريف احديث بأنه أي نطق أو إصدار للأصوات بحدث بدون أدن من المعلم، وقد سجل المعلم و الملاحظ المدرب عدد من الألفاظ عير الملائمة وذلك في مدة قدرها ثهابية أبام، وقد استحدمت هذه البانات على أنها بانات الخط الفاعدي، ثم بدأت مرحلة المتدخل هدة تسعة أنام، وتم عندئذ عمل اخط الفاعدي الثني في مرحلة الندحل الثابية لكلنا المحموعتين، وفي أثناء مراحل التدخل قدم إحراء عزل الشارة وتفقد واحداً وستخدم في شراء معرزات مادية وعندئذ تنقى شارة المحموعة في موضعها لمدة دقيقتين، واحداً وستخدم في شراء معرزات مادية وعندئذ تنقى شارة المحموعة في موضعها لمدة دقيقتين، بحيث تنافى الشارة وتفقد بحيث أن كل وقت أنصدر فيه أعضاء لمحموعة ألفاظاً غير ملائمة يتم نقل الشارة وتفقد المحموعة الفرصة لكسب المريد من البونات، وقد أشارت النتائيج إلى أن مراحل الندخل تقلل من الألفاظ غير الملائمة لدى طلاب كلنا المجموعة مين

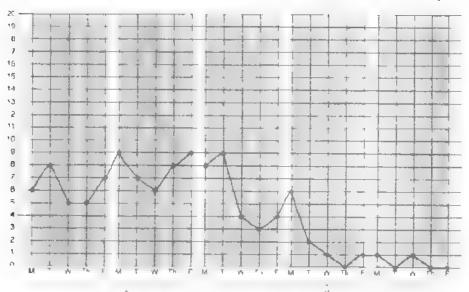
ولا شك في أن هذه الدراسة على درحة من الأهمية لعدة أسباب، أولاً: أن الدراسة توضيح أن إجراءات العرل التي لا تتضمن العزل الدني أو الاستنعاد لها فاعلية كبيرة، ثانياً: أن إحراءات العرل يمكن أن تستخدم كإحراء حماعي بدلاً من استخدامها كإجراء فردى، وأخيرً، أن إحراءات عزل الحياعة مثل إجراء عرل الشارة تكون سهلة الاستخدام في فصل الدمج، ويجب عليك إعادة النظر عند استخدام هذا لإحراء في فصلك.

إجراءات انطفاء السنوك: Extinction procedures

لانطهاء Extinction هو منع التعزير عن سلوك سبق تعريره لتقليل تكرار هذ السلوك، وقد تحت مراجعة فيات الانطهاء كثيراً، وبعد الانطهاء أقل هذه الهنبات شيوعاً، هقد ذكر "ماهيدي وزملاؤه" Maheady & Colleagues (ممامي المربية الحاصة الذين مع محصهم لم يسمعوا من صل عن إحراء الانطفاء. ومع ذلك فإن هذا الإجراء كان فعالاً للغابة طبقاً لأراء معلمي التربية الخاصة الذين جربوا إجراءات الانطفاء على حين أن أقل من ١٠/ فقط هم الذين فرروا أنه إجراء فاشل (Maheady, etal , 1982)

ولك أن تتحيل السياريو التالي، "تريرا" بنت لديها صعوبات تعلم وهي تطلب دائي المساعدة عندما تنتهي من عمل تكليمات التهجئة وفنون اللغة، ورعم أنك معلم ترغب في مساعدتها بصورة مستمرة كواجب عليك إلا أن طلبها للمساعدة من أعصاء الفصل الآخرين يتعارض مع عمن الطلاب الآخرين، وأيضا عندما يساعدها أعضاء الفصل الآخرين فإنهم لا يأخذون لوقت الكافي لكي بشرحوا الكيمية التي يساعدوا بها "تريزا" على تعلم المواد بصورة منتظمة، وبناءً على دلك، فإن أحد أنهاط إجراء الانطفاء ربها تكون جيئة ويسمح باستحدامها، ورعم أن المساعدة التي تلقتها "تريزا" من أعضاء الفصل الآخرين كانت معرزة للغاية، إلا أن هذا التعزيز بحب أن يستبعد تماماً لكي توقع "تريزا" سلوك طلب المساعدة من الأشخاص عير المهيئين لتقديمها على النحو المرجو.

ويجب علبك كمعلم-، - مادئ دى بدء أن تأخد معض بيامات الخط القاعدي لمدة أسبوعين نقريباً وذلك لكي تقوم مهذا الإجراء، ويوضح الرسم البياي للسلوك في الشكل ١٠ - ٥ أن متوسط طلب المساعدة من جانب "تريرا" هو سبع مرات كل يوم، وذلك أثناء وجودها محجرة لمصادر لمدة ٥٥ دقيقة.



الشكل ١٠-٥ تناقص طلب الطفلة "تريزا" للمساعدة بشكل غير ملاثم

وبعد إعداد الخط القاعدي يجب عليك أن تبدأ في إجراء الانطعاء، والخطوة الأولى هي أن تعرص بيادت الخط القاعدي على "تريزا" وتطلب منها المساعدة في تعيير سلوكها، ثم بعد ذلك قد نحتاج إلى التحدث مع أفراد فصلها الدراسي ككن، وأن تطلب من أعضاء العصل الآخرين أن يرفضوا بأسلوب مهذب مساعدة "تريزا" عدما تطلب هي " عدما تسي نفسها " منهم المساعدة، ويجب أن بنتبه أعضاء الفصل إلى هذا الأمر وهو أن "ترير،" تطلب مساعدة المعلم عندما تحتاج المساعدة بالفعل.

فكي ترى من خلال ستعراض البيانات أن التدخل كان فعالاً، وبدأت "تريرا" بعد يومين فقط نقبل من طلبات المساعده من رملاتها في الفصل، ولاحظ أيضاً أن المعلم في هذه الحطة ختار ألا يتضمن الحط القاعدي الثاني أو مرحلة العلاج الثانية، لذلك فتصميم هذا الخصة هو "أ ب" أو تصميم الحظ القاعدي / العلاج، وعلى الرعم من أنه ليس أكثر صدقاً من الناحية العلمية من تصميم "أ-ب-أ-ب" الممتد الذي بمت مناهشته من قبل، إلا أن الكثير من المعمين مختارون استحدام هذا النوع من لإحراءات لأن الهدف العام للتدخل يتحقق بصورة عامة في مهابة مرحلة التدخل الأولى، وآنت كمتخصص في الفصل قد شهي مدخلك العلاجي عند هذه النقطة مدلاً من أن تقوم بالمرحلتين الأحربين من أحن المزيد من الدقة لعلمية، ومع ذلك فون الكثير من الأخصائيين الفسيين يصرون على هذا كحد أدنى، ويرون أن الحط القاعدي الأول ومراحل الندخل يجب أن تقاس ويعبر عنها بيانياً بشكل جبد لتوصيح أي تقدم بطراً على السلوك.

التدخل القائم على المراقبة بالفيديو :Video monitoring Intervention

المراقبة بالفيديو هي أحدى الاستراتيجبات التي تطبق بطرق محتلفه لكي تؤثر في سلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم , Graetz , Mastropieri & Scruggs) والأطفال ذوى صعوبات التعلم , 2006. فالمراقبة بالفيديو للسلوكيات عير الملائمة يمكن أن تستخدم كعقاب بسيط بلطلات الدين بطهرون سلوكاً غير ملائم في العصو، ذلك أن هذا المدخل يتضمن استخدام المراقبة بالفيديو لسبوكهم غير الملائم (Bender , 2003)، فالكثير من الطلاب دوى صعوبات التعلم لا يفهمون المراقف الاحتماعية بصوره جبده مثل الطلاب الآخرين Bryan , Burstein & Ergul) بأن يفهمون المراقب قد لا يدركون تأثيرات سلوكهم، فقد أوصى "بيندر" Bender (٢٠٠٣) بأن يشاهد الطلاب دوى صعوبات التعلم استجابة الطلاب الآخرين للسبوك عير التوافقي الستهدف لدى طفل من الأطفال، فالكثير من الطلاب دوى صعوبات انتعلم يعاصون عقالً

سبطاً لكي بشاهدوا تسحيل الهيديو مع المعلم ويرون ردود الأفعال للطلاب الآخرين تجاه السلوك غير الملائم. ومالتالي فد يكتشف الطالب أن الاشاه الذي يتلقاه في صوء ملاحظات أقرابه في الفصل لا يعبر متعة للطلاب الآخرين لذلك يمكن أن يكون الندحل بالهيديو سبباً قوياً للطفل لكي يقلل من هذا للمط المحدد من سلوك حدب لانتباه.

وبالطبع بمكن أيضاً أن تستحدم المرقبة بالفيديو من أحل زمارة السلوك الملائم، فقد وصعد حديثاً كل من "حرابتر، ومستروبيرى، وسكروحر" Gratez , Mastropieri & Scruggs بالسلوك المحدد المراقبة بالعيديو لمساعدة الطفل على مقارنة سلوكه الجيد المرعوب بالسلوك الأقل من حيث المرعوبة، فقد صنع هؤلاء الساحث شريط فيديو يسمى ("أوه" وهو صوت يعبر عن الدهشة أو الألم أو الرغبة، "لا" بمعنى ليس كذلك، ويحتلف كن الاحتلاف عن كذا) يعبر عن الدهشة أو الألم أو الرغبة، "لا" بمعنى ليس كذلك، ويحتلف كن الاحتلاف عن كذا) حال مبيلك (oh. No) يظهر السلوكات المرغوبة، وهم عندئذ يستحدمون شرائط الفيديو حال سبيلك way to go يظهر السلوكات المرغوبة، وهم عندئذ يستحدمون شرائط الفيديو با فيها من معلومات في الحسات المختمة مع الطلاب، ويوظفون هذه الشرائط لكي يجد الطالب مودجاً لسلوك الإنجابي ويفارن هذا النمودح سموكه غير المرغوب، وفي هذه الدراسة شارت المتانج إلى أن سلوك الطالب المضطرب نياقص وتراجع بصورة دالة.

كما تجار الإشارة إلى أن الكثير من مدارس المقاطعات لديها أدلة عن الكفية التي عد يستخدم بها المعسود الفيديو مع الطلاب، وأنت كمعلم حديث يجب أن تتحفق من سياسة مدرستك المحلية فيها بتعلق باستخدام الفيديو مع الأطفال في داحل الفصل الدراسي، ومع دلك لا ترال هذه الإستراتيجيه تساعد بدرجة كبيرة معص الطلاب في تحسين سلوكياتهم، وتعد إحدى بكيكات البحث التي تهم البرهنة على صدقها بالأدلة العلمية والتي يجب تضمينها في خطة استراتيجيات إداره السلوك للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

إجرامات التنفير: Aversive procedures

تستحدم إحر ءات التنعير - كأسلوب لتعديل سلوك يعتمد على العقاب وليس على التعرير - مع بعض الأطفال دوى الصعوبات الشديدة، فعلى سبيل المثال قد تطبق أشكال إجراءات التنفير الطارئة (إجراءات عقابية حقيقية وفعلية) مع الكثير من الأطمال المعافين عقلياً بدرجة شديدة أو الأطمال التوحديين، فمثلا عنده ينصق الطفل على معلمه أو معلمته، أو عندما يسقط الصلصة الساخية عنى لسانه أو لسانها عندنذ يستوجب عقابه بشدة، وبطريقة عائلة يمكن السخدام إحراءات التعير في تنمية سلوكيات لبس الخوذة أو عطاء الرأس كحهابة لبخ الماء على

وجه الأطفال، أو بغرض التحلص من سلوكبات ندمير الذات مثل ضرب الرأس الشديد (الصربة المتعمدة لرأس الفرد في حائط صبب)، أو إيذاء الذات بشكل حطير ومتعمد، ويجب أن تستحدم هذه الإحراءات التنفيرية في الحالات المتطرفة فقط وعندما تكون كل البدائل العلاجية الأحرى قد استفذت، وأبضاً لا يوجد متخصص مفرده يمكل أن يسمح بتطوير حطة سلوكية قائمة على هذه الإحراءات الطارئة، فبالأحرى يحب أن توافق لحنة من المتخصصين على أن هذه الإحراءات الصارمة تدو هي الديل الأوحد للحد من سلوك تدمير الدات.

كما يمكن القول أن استخدام مثل هده الإحراءات التنفيرية أمراً بادراً جداً (كونه غير شائع، ولا يلقى قبولاً) في حال ستخدامه مع الأطفال دوى صعوبات التعلم، ولكن أي مناقشة للإجراءات السلبية يجب أن تركز على هذه الأمثلة المتطرفة بسبب اهتهم الصحافه القومية بالمساقشة المتعلقة بالأحلاقبات التي تكمن وراء هذه المهارسات، وأبضاً عندما بذكر أي علاح سدوكي للآن، أو المعلمين الأحرين فإنك سوف نتلقى استجابة سببية تماماً بسبب الأمثلة القاسية التي تم إحضاعها لعلاحات التفير هذه والتي تم بلغيها من الصحافة العومية، لهذا لسبب تحتاج - كمعدم - أن تطل مطمعاً عن الاستحدم الحالي لهذه العلاجات حتى لو لم يكن من المحتمل أن تستحدم إحراءات التنفير مع الأطفال الذين تم تحديدهم على أمهم ذوو صعوبات التعلم.

منفس للتدخلات السلوكية : Summary of behavioral Intervention

لا شك في أن كل تدخلات التدعيم السلوكية التي نومشت قد اتضحت فاعليتها في تغيير سلوك الطلاب فوى صعوبات التعلم والطلاب فوى الصعوبات الأحرى المختلفة وكذلك الطلاب الدين لا يواحهون أية صعوبات، أيضاً فإن الكثير من هذه الاستراتيجيات تستخدم بصورة كبيرة في الفصول الحاصة و/ أو قصول الدمج لدوى صعوبات التعلم ، Anguiano) بصورة كبيرة في الفصول الحاصة و/ أو قصول الدمج لدوى صعوبات التعلم ، و2001 (2001) مواقع الترسة الخاصة المتباينة فإنك سوف ترى بهادح محلفة من اقتصاديات البوبات والعفود السلوكية وإحراءات العرل (الاسبعاد المؤقت) وربها إجراءات الانطفاء، وعندما تتاح لك مثل عذه الفرصة يجب أن تسال عن التدخلات السلوكية وتنافش إدر اكات المعتمين المختفة بشأن هاعلية التدخل، وقد ترغب أيضاً في تقيم الإستراتيجيات السلوكية بنفسك. فإذا كان التدخل لا يحدي بعد مع الطفل المعنى حاول أن عدد السب، وأن تحدد التدخلات الإصافية التي قد تحربها حقص حدة المشكلة، ولو شعرت بالاربياح والرصا عن أفكارك افتر إجراء للمعلم،

وباحتصار، استخدم حبراتك مع معلمي التربية الخاصة الأخرين لكي تحصل على استبصار للاستراتيجيات السلوكية بشكل جيد لكي تطبق هذه الاستراتيجيات في فصلك فيها بعد.

وأخبراً بحب أن تدرك أن هذه الاستراتيجيات التي تحت الإشارة إليها وهي عديدة، إما هي تمثل فقط الإستراتيجيات الأكثر استحداماً مع طلات المدارس وهي مشتفة من بطريات علماء المصل السلوكيين، وأن لكثير من الاستراتيجيات الأخرى مناحة للاستحدام في حجرة الدراسة (Anguiano, 2001, Carbone, 2001; Bender, 2003) وسوف تكتشف المزيد من الإستراتيجيات الإضافية في المرامج الأحرى في أوقات لاحقة، وألب كمعلم سوف يكون لك رعة في أن توطف هذه الاستراتيجيات، كما سوف يكون البرنامج الإصافي المتعلق بالمتدخلات السلوكية مفيداً لك ويستحق منك أن تحرص عليه.

الاستراتيجيات الساركية النوعية: Specialized behavioral strategies

مطراً إلى التأثير المتنامي لحوث ودراسات علم النفس لسلوكي في ميدان التربية، طورت عدد من العلاحات التربوية الخاصة المعتبدة عنى الأقل جزئياً على المبادئ السلوكية، ويعد لتدريس المتفى والتدريس المباشر اثبان من المناحي التربوية التي بوقشت كثيراً، وهاتان الإستراتيجيتان اقل تعقيداً من الاستراتيجيات السلوكية التي توقشت من قبل، وتتضمن هاتان الإسرابيجيتان بصورة عامة حبرات تدريبية إضافية تقف وراء الطرق الأولى في برنامج إعداد المعلم، وعلى أنه حال يمكن القول أن هذه الاسترابيجيات تستخدم سحاح مع الأطفال دوى صعوبات التعدم وتعد تدخلات تربوية واعدة.

التدريس المتقن: Precision teaching

التدريس المتقن أسبوب يستند إلى تعديل السلوك، ويعتمد على محديد الأهداف، والقياس المباشر للسلوك، وعرص البيانات في رسم بياني وكان "ليندزلي" Lindsley) يقوم السنجدام أشكالاً بماثله لعلم النفس السلوكي بصورة جبدة لكي يصبغ طريقة لتقييم التدريس على أساس يومي، حيث يسمح التقييم البومي متحديد كل من النجاح أو الفشل لفنيات ابتدريس (Beck, Conrad & Anderson, 1999; Bender, 2002, White, 1980)، ومن أجل التقييم اليومي استخدم التدريس المتقل باعتباره طريقة تسمح متقييم التقدم التربوي الحاص بالدروس اليومية لعلمل ودلك من أجل تسهيل عمية التقدم

ولا يحد أسلوب التدريس المتفن Precision teaching الالترام بطريقة تدريس معينة، فللمعلم الحرية في اختيار أي أشبطة تُعد (سابق antecedent) أو أي تعريز (تابع consequence) سوف تبسر التقدم، حيث بزودنا الندريس المتق بطريقة يمكن من خلالها فحص فاعبية الطرق الني أختارها لمعلم، ومما يجعل هذا الجانب مفتح النهاية المتدريس المتقن، هو أن فنية التدريس/ التقييم قابلة للتكيف تماماً مع مواقف الفصل المحتلفة

وقد سقت الإشارة في الفصل لحامس إلى أن الكثير من الطلاب دوى صعوبات التعلم تطهرون صعفاً ونقصاً في مهارات توجيه المهمة، ويكون هذ في العالب لذى الطلاب الدين لا يمهون تمريناتهم وواحبابهم المكلفين بها في الوقت المخصص لدنك يمكن القول أن استخدام التدريس المقن يمكن أن يكون طريقة فعالة للعاية مع مثل هؤلاء الأطفال لأن النجاح يقاس في صوء معدل العمل بالإضافة إلى دفة العمل.

فمثلاً تخيل هذا الموقف، "ألعريد" Alfred طالب يعانى من صعوبات تعلم بالصف السادس وهو يدرس موضوعات بسيطه ويتلقى مسابدت في غرقة المصادر، وفي الأيام العديدة الماضية قمت أسب كمعلم بمراجعة الأدلة الإرشادية لتحديد الموضوعات والمساندات للطالب وقمت بإعطائه تمرينات لكي يجلها كاملة، وفي كل يوم كان "ألفريد" يكمل نصف التمرينات فقط، مما حعلك تعتقد أن هذا الطالب يجب أن يكور، قادراً على أكهال التمرينات بأكملها، وهما تتأكد الحاجة الماسة إلى خطة ابتدريس المتفن.

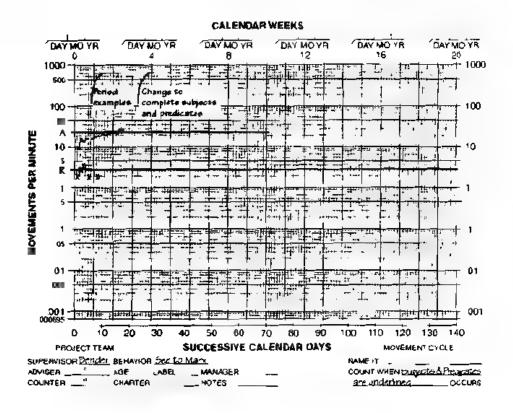
ولكي تبدأ الخطة بحب أن محدد الهدف السلوكي behavioral objective في ضوء معدل إبهاء لعمل ويمكن صياغة هذا الهدف في المثال التالي:

(عدما تقدم محموعة من الحمل البسيطة التي يتراوح طولها بين ٧ - ١٢ كلمة، فإن "ألفريد" سوف محيب نصورة صحيحة على ٢٥ من هذه الحمل المتعلقة بالموضوع السبط والمساندة السبطة في فترة رمنية قدرها ثلاث دقائل)

ومع مثل هذا اعدف الذي لا يزال قيد المحضير والإعداد؛ فإن المراحل الأوبيه غذه . لخطة سيطة نسباً هي: في اليوم الأول تقوم بمراحعة الأدلة الإرشادية للمهمة وتعطى "آلفريد" صحيفة التمرينات التي أعددتها من قبل، وفي هذا اليوم تقوم بتحديد وقت لعمله، وتسبعد صحيفة الممرينات بعد ثلاث دقائق، وتشرح به أنك قمت بتحديد وقت لاتحاز المهمة وتريد أن نرى سرعته في إتمامه، وبعد أن تقوم مم اجعة ما أنحزه في الثلاث دقائق الأولى من العمل تقوم بعمل رسم بياني لعدد الإحابات الحاطئة، وتستطيع عبد دلك أن تعيد الورقة إليه من أحل الفترة المتبقية.

وبعد عدة أيام من هذا الإحرام ممكل أن يصبح "ألفريد" محباً أكثر للاطلاع وقد ترعب

أنت أن تنادل متاتح الرسم البياني معه لذبك نحب علمك أن تشجع "ألفريد" على أن يتعرف على أن يتعرف على أن يتعرف على أنه صاحب التقدم الذي يشير إليه الرسم البياني، ولو كان دلك عمكماً احعله يصبح واعباً بأهمية المهمه والحطة، وقد مرعب أنت أن تقدم التعريز للوصول إلى احدف الموضوع، ويقدم لحرم الأون من الشكل الباني ١٠-٦ البيانات المنعقة بالأربعة أيام الأولى من بدء تنفيد الخطة.



الشكل ١٠ -٦

ق لبداية، أوضح "ألمريد" تقدماً طعيفاً للعاية في نهاية الأيام العديدة الأولى وهذا يشير إلى أن بعص التغير الضروري قد حدث، وربها لا يكون مجرد شرح الأدلة الإرشادية "لألفريد" غير كاف، كما قد تكود عدة أمثلة عن الكيفية التي يتعرف بها عن الموصوعات والمسابدات هي الصرورية، ويشير حط مرحلة التغير Phase Change (حط المنحى في أعلي الرسم البياني بعد انتهاء ليوم الرابع) إنى أن الخطة تغيرت بطريقة ما في هذا اليوم، كما شير الرسم البياني إلى أنت أضفت أمثله عديدة وأبك سوف تستمر في عمل الرسم البياني لأيام عديدة أخرى.

وكما ترى زاد تقدم "ألفريد" بعد أن قُدمت له الأمثلة ريادة كبير، وبصورة ملحوطة، فعد سمعة أيام فقط أو بزيد أصبح معدل البعلم learning rate الصحيح لديه أعلى من هدمه المتمثل في تقديم حس وعشرين إجابة صحيحة في ثلاث دقائق، وعبد هذه التقطة، بدأت مرحلة أخرى من الخطة حيث تم تحديد هدف مختلف وبدأ "ألفريد" في التعرف على الموصوعات كاملة والتسؤ با كاملاً

إن الكثير من مزايا التدريس المتقن كانت واصحة في هذا المثال منها أولاً التعرف على نقص وضعف التحسن أثناء الأربعة أيام الأولى من الخطة، وبدلك يتعين عليك كمعلم أن تكون قادراً على تعيير طريقة المدريس بحيث تكون أكثر فاعليه بالنسبة لهذا المطالب، وإدا كانت الأمثلة اخالية اللي صرساها عير فعالة يجب أن تتعرف على هذا أبضاً في الأيام العديدة القادمة ويجب نعيير طريفة التدريس مرة أخرى حتى يتم الحصول على بعض الطرق التي ينتج عنها غدم يمكن قياسه، وهذا التكييف للتدريس يمثل استحابته حيدة للدريس عند مقاربته بالطرق الندريسية التصيدية، وفي بعض الحالات، يتعين على المعلمين أن ينتظر را حتى يتم إجراء اختمار الوحدة (يعطى كل أربعة أسابيع) قس أن يفرروا أن الأدلة الذي تحت مراجعتها عير فعالة للطفل "أعريد"، لذلك فالندريس التقن كات له استحابة عالية لدى الطالب.

ثانياً بوضح الرسم البياي أن السلوكبات المرعوبة تشامى وفي ازديد مما يدل على تواصل حيد بير المعلم والطالب، فالاثنان يستطيعان أن مجددا الهدف المرحو، وأن يتقدما في اتجاء لهدف، والمسافة المطلوبة قبل الوصول إلى الهدف. إن هذا الاهتمام بالقياس صفة عيرة للطرق السلوكيه وخاصبته مفيده جداً في التواصل مع الطلاب ذوى صعوبات التعدم بشأن تقدمهم.

ثالثاً. يجب أن تكون هناك علاقة ساشرة بين الأهداف التربوية في الخطة التربوية المردية للطفل دي الصعوبات والعمل البومي الدي ينحره الطفل في فصل التربية الحاصة، لذلك تمثل حطط التدريس المتقن أحدى الطرق التي يتكون من حلالها علاقة مناشرة بين الطالب والمعلم، وأنه يمكن تقويتها.

وأحبراً، على العكس من معص المعالحات التربوية الأخرى للطلاب ذوى صعوبات التعلم، فإن التدريس المتعن يُعد بشكل ممدئي سهل الاستخدام بسباً لذلك فإن مواد المنهج الحاص قد تكون مفيدة في بعص الأحيان ولكمها غير ضرورية لأن أي تمرينات يكلف بها الطعل تفريناً تنصمن نوع محدد فقط من المشكلات أو المهام النربوية التي قد تستحدم أثناء الخطه، كما يُعد الرسم البياي لمعدل الاستحابات الصحيحة مهمة بسيطة للعاية، ولمريد من التفاصيل نشر "بيك وزملاؤه" Colleagues (1999) محموعة من صحف التمريبات خاصة متدريس المهارات الأساسية باستحدام مدحل لتدريس لمتفن

وقد أكدت ننائح المحوث التي أحربت عن فاعلية التدريس المتقر أنه بالمعل يتمتع بايجابية هائقة (See White, 1986, for review) ولهذا السبب فإن التدريس المتقل مستخدم سجاح في كل من المدارس الابتدائية والثانوية، وقد استحدمت معظم المحوث محالات مهم المهارات الأساسية مثل فنود الملغه ومهام الرياصيات. وأحيراً أرضحت بتائج المحوث أن التدريس المنقل مفيد ود حدوى ملحوظة بالسبة للطلاب دوى صعوبات التعلم مدرجة بسيطة ومتوسطة وشديدة (White, 1986).

القدريس البياشر: Direct instruction

يقصد بالتدريس المناشر، التدريس الذي يركز على توظيف مبادئ تعديل السلوك لتعليم مهارات طاهرة وقائلة للقياس، كما يعبر مصطلح التدريس المناشر عن منحى بدريسي قائم على عموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي بجب على المعلم أن يشرحها بشكل حبد لزياده مستويات تحصيل الطلاب إلى الحد الأقصى لها. (Gersien & Baker . 1998) وتتضمن هذه السلوكيات البدريسية بصفة عامة وصف للهدف السنوكي، كما بمثل مداية لمرحلة التدريس المباشر التي يقدم فيها المعلم نهاذج المشكلة من حلال تحليل المهمة و التعرف على الخطوت الحاسمة في حل المهمة، ثم مرحلة التدريس المصريح المرحه من جانب المعلم، ثم مرحلة المهرسة عبر المستقلة مع تقديم التعدية الراحمة الفورية والتقييم الروتيني حتى المستومات العالية من التمكن والإنقان المطنوب (Gersien & Baker . 1998).

النافذة الإيضاحية ١٠٠ ٣)

A Direct-instruction script : مخطط تنتدريس المِاشر

المعلم.استمعوا هذه القاعدة, عدما بكون هاك شخص ما مهم في أحد المجالات ونحدث عن شيء مصورة حسنة أو سيئة، فأنك لا تستطيع أن تتأكد من أن ما فاله كان حقيقباً وصحيح (يعيد المعلم العبارة مرة ثابية).

المعلم. في حين أنه عندما يتحدث شخص ما مهم في أحد المجالات بصورة حسنة أو سيئة عن محال آخر عير مجاله فهل تستطيع أد تتأكد من أد ما قاله حقيقي وصحيح ؟

الطلاب: لا. لا يستطيع أن يتأكد أن ما قاله صحيح

المعلم لا، لأن هذا الشحص المهم في أحد لمحالات قال شيء حسن أو سيئ عن مجال أحر، فإلك بالتالي لا تستطيع أن تتأكد س صحة ما قاله

المعلم: حسناً، سنمعوا لهذا، لقد قال "حورج بوش" أن محموعة سيارات فورد هي أحس المحموعات في فتات السيارات.

المعلم: ماذا تعرهو ن عن "جورح بوش" ؟

العلاب أنه الرئيس

المعلم في أي محال من المحالات يمكن احسار "حورج بوش" رحلاً مهم ؟

الطلاب: في مجال السياسة.

المعلم. وماذا قال هذا الشخص المهم؟

لطلاب قال أن محموعة مسارات فورد هي أحسن المجموعات في مثات السيارات.

المعدم: وما هو المحال الآحر الذي عدث عنه "حورج بوش"؟

الطلاب، السيارات.

المعلم لقد تعلمها الحكم على ما يقوله الناس، فهل تستطيع أن يتأكد من أن ما هاله "حورج يوش" الرجل السياسي عن مجموعة سيارات فورد هو فول حقيقى وصحيح ؟

الطلاب. لا.

المعلم: لماذا لا ؟ (أو حثهم " ماذا تقول عندما يقول شخص ما مهم شيء ما حسماً أو سِناً "؟) الطلاب. (الطلاب يجب أن يجددوا قاعدة أو يستجينوا نشيء ما مثل ما يلي) إنك لا سلطيع أن نكون متأكداً من أن هذا صحيح كها أن السياسيين قد لا يعرفون أموراً كثيرة جداً عن السيارات

المعلم استمعوا، لو أبى أحبرتكم أن "جورح بوش" قال أن أحد الطرق الجيدة لكسب الانتحابات هي ريادة أموال الحملة الانتحابة، فهن بمقدوركم أن نتأكدوا من أن ما فاله صحيح ؟

الطلاب. معم (صحح الإحراء مو حاوب الطمل سا" لا " فأسئلة من قبيل. ماذا تعرف عن هد الشخص المهم؟

المعلم نعم نستطيع أن تتأكد من أن هذا صحيح، لماذا ؟ (ويتعين المعلم أن يتقبل الإحاباب بأشكالها المُوعة و لمتناينه).

وقد أثبت البحوث والدراسات لتى أحريت على برامج التدريس المباشر مع الأطمال دوى صعوبات التعلم فاعلية هذا المنحى(Gersten & Baker , 1998 , polioway , et al , 1986)

وكدلك آشت البحوث والدراسات التى أحريت على الدريس الماشر فاعلية هذا المنحى في تدريس المهارات الأساسية في القراءة وفي قول اللغة، مثل استراتيحيات التدريس المعرقية التي تتصمن الفهم القرائي، وقد ركرت الكثير من الدراسات البحثية المبكرة على الأطفال منخفضي التحصيل والمهارات العلاجية، ومع ذلك أثنت البحوث والدراسات اللاحقة أن التدريس الماشر أيضاً بعمل مع المهارات المعرقية عائبة المسوى مثل القراءة الناقدة ومسائل الحساب ذات المستوى المرتعع (1987) Darch & Kamelenur)

إن أى متبع لإحراءات التدريس المباشر يمكنه أن يتوقع نتائج هذه المحوث، لأن طرق وأساليب المدريس لماشر أسست على عديد من المادئ السلوكية التي اتضحت فاعبيتها، وتتصمن هذه المادئ السلوكية تحديد السلوك المستهدف في صورة هدف، ونمذجة السلوك، وترويد المتعدم لتعدية راحمة مستمرة، والتسجيل الدقيق، والقياس المتكرر للسلوك الموعى الحاص وتحفيق مستوى مرتفع من التمكن والإثقان

ويتعين عليك كمعدم أن تعلم أن مناك عدداً من الحطوات الصرورية قبل أن تبدأ تطبيق منيات التدريس المباشر في داخل فصلك الدراسي تنصمن الحصول على مواد المهج الملائمة، والأُلفة مها، وانتقاء محموعة الطلاب الماسة، فعلى مبيل المثال، قد ترعب في أن تنعرف على عدد من الطلاب الدين يحتاجرن إلى أنشطة الفهم القرائي دات نفس المستوى، فهؤلاء الطلاب يجب أن يشكلوا مجموعة قراءة صعيرة كها يجب أن ينلقوا تدريساً يقوله المعلم لمدة تتر اوح ما بين ١٥ - ٢٠ دهيقة كل يوم، لذلك يتعين عليك الحصول على محموعة هذه المواد (معطم مراكز المناهج في المدارس العامه لديها هذه لمواد) كها يتعين عليك أن نشرح الدروس دون أن تشرد بعداً عن المحطط الدى سبق إعداده، كها يجب أن نستخدم التقييهات الروبينية لمعرفة التقدم، كها أن الكثير من المواد المتاحة تحارياً يوجد بها رسوم بيانية للوقوف على مدى التقدم، وتستحدم في مراقبة تقدم كل طالب مصورة فرديه، وهذه القائمة من الأسطة تشب أن التدريس المناشر يمكن أن بسملك وقتاً كان محصصاً للشاط التدريسي.

وهاك بعض المعلمين الدين يشعرون بأن الدروس دات المحططات التي سبق إعدادها والتي تصف خصائص مناهج البدريس المباشر تحد من دور المعلم كفائد تدريسي، وقد ترعب أنت أن نسأل عن هذا الحانب من جوانب التدريس المباشر عن طريق المعدمين دوى الحبرة الكبيره في تدريس هذه المواد، أيضاً فإن أحد الطرق الجيدة بالسبة لك لكي تزيد معلوماتك عن مفهوم الشدريس المباشر هي أن تجعن نفسك على ألفة ببعض المواد المتاحة تجارياً، والتي تنصمن المباكن من القراءة (Englemann & Carnine , 1972). Reading Mastery) وبرنامج القراءة التصحيحية Englemann , Becker , Hanner &) . Corrective Reading Program المحمدين المهامية المهام المهام

منغس الفصل: Summary

تتراوح بدائل المعالجة التربوية التى عُرضت في هذا الفصل ما بين الدخلات المستحدمة لمواحهة سلوك النشاط الرائد و الندخلات التربوية المصممة لتحسين التحصيل الأكاديمي، وكها هو واصح، من معدل هذه التدخلات فإن مبادئ التدريس السلوكي لها التأثير الأكبر عند استحدامها في التدريس للطلاب دوي صعوبات النعلم في المدارس المامة اليوم، كها انضحت فاعلية إجراءات التعزير المستخدمة في اقتصاديات البونات، والعقود السلوكية، و العرل الاستعاد المؤقت)، والانطفاء من خلال كل من أدبيات البحث، و الخبرة العملية لكثير من المعلمين بن لم يكن معظمهم، وحققة الأمر أن عمل هذه التدخلات يعتمد على الاستخدام المتكرر هذه الاسترائيحيات (Bender, 2003 Maheady, etal, 1982)

ورمها تكون هماك تكنيكات تدريسية نوعية محتلفه عبر معروفة إلى حد كبير، يشتق جزء منها من المنادئ السلوكية. فالتدريس المنقن، والتدريس المباشر هما طريقتان من طرق تدريسية عديدة قد يتصمسها وينطلبها عمل البرنامج الممتد، وقد يكون معيداً لك أن تستفيد من كل فرضه لكي تعد نفسك لاستخدام هذه الإستراتيجيات فيها بعد في داخل فصلك الدراسي.

وسوف تساعدك النفاط التالية في دراسة هذا العصل:

- ١ يعد المودج السلوكي للتعلم أداة فعالة للعاية في وضع مفاهيم وتصورات عن العملية التدريسية، ذلك أن الهكر السلوكي قد سيطر على أشكال التدحل المستخدم في مواحهة صعوبة التعلم في لعشرين سنة الماصية.
- ٢ أوطف في الوقت الحالي الكثير من القصول الدراسية الحناصة بالطلاب دوى صعوبات التعلم استراتيجيات سلوكية مباينة مثل: اقتصاديات البونات، والععود السلوكية، والابطماء والمنزل (الاستبعاد المؤقت) وقد دغمت كل هذه المندخلات بالكثير من لمالات البحثية الوفيرة.
- ٣. يعد الندرس المتقن إستراتيحية دات أسس سلوكية نتطلب تحديداً للسلوكيات المستهدفة
 من أحل تدريسها، كما تنظلب القياس النوعي لمعدل تغير هذه السلوكيات بصورة يومية
- يمثل التدريس الماشر منحى تدريسي مبنى على المنادئ السلوكية ولدلك فإن مخطوطات
 المعلم (الاسكريبت) تكون معدة مسبقاً بصورة عامة، ويعتمد تدريس المعلم على
 اسساط أنواع محددة من الاستجابات من الطلاب مع ترويدهم بتعذية راحعة بورية.

أَسِنَالَةُ وَأَنْشُولُهُ: Questions and Activities

- أفحص مركز الوسائل التعليمية والأدوات في كليتك أو جامعتك، وتأكد من أن برنامج
 القراءة التصحيحية متاح، وأعد تفريراً للفصل، وتبادل محتويات هذا البردمج مع رملاء
 آحرين.
- تعرف على أي معدم في محالك يستخدم حراء اقتصاديات البودات، وصف ما يستخدمه من تلك الاقتصاديات للفصل.
- "أفحص البحوث المشورة في مجلات التربية الحاصة، وأحصل عنى العديد من الأمثلة للتجارب المصممة فردياً، وتبادلها مع فصلك.
- عا هي أنواع الأنشطة ذات الطبيعة السلوكية التي تستحدم عندما يكون الطالب في المدرسة الابتدائية ؟
- ه. حصص محموعة يمكنك من خلالها قحص استراتيجيات تدخل سلوكية أخرى،
 واكتب تقريراً للفصل عن كل واحدة من هذه الاستراتيجيات.

- ٦. ناقش الأنواع المحتلفة من المونات الني قد تستخدم في اقتصاديات المونات ومزايا وعبوب كل منها.
- ٧. ما هي أنواع الأنشطة التي تم عرضها والتي تستحدم بفاعلية مع تدحل التدريس
 المقر؟ و ما رأيك في انتدحل القائم على التدريس المباشر ؟
- أعد رسماً بيامياً للفصل يتضح في حزء منه هذه الاستراتيجيات السلوكية، مقروماً بوصف لحالة الطالب ونوع المهمة التربوية التي من المحتمل أن بيسر النحاح، وما هي المعلومات الإصافية التي تحتاج أنت إليها؟

REFERENCES

- Anguiano, P. (2001). A first year teacher's plan to reduce mathehavior in the classroom. Teaching Exceptional Children, 33(3), 52–55.
 - presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Salt Lake Cuy, UT
- Beck, R. Courad, D. & Anderson, P. (1999). Basic skulbuilders: Helping students become fluent in basic skills. Longmont, CO. Sopris West.
- Bandor W N (2003). Relational discipline: Strategies for in-your-face kids. Boston Allyn & Bacon.
- Bender, W.N. (2002) Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best practices for general and special educators. Thousand Oaks. C.A. Cogwin Press.
- Bryan, T. Burstein, K. & Ergul C. (2004) The socialemotional side of learning disabilities: A sciencebased presentation of the state of the art. Learning Disability Quarterly, 27:11, 45-52.
- Burley, R. & Waller R. J. (2005) Effects of a collaborative behavior management plot on reducing disruptive behaviors of students with ADHD. Techning Excepmonal Children Plus, 1(3) Retrieved from http:// escholarship.bc.edu/edu/canon/techolus/vol.f/sss4/2.
- Curbone, E. (2004). Arranging the classroom with an eye (und ear) to students with ADHD. Teaching Exceptional Children, 34(2), 72–81.
- Carey, T. A. & Bourboa, W. T. (2004). Construction of A new look at some old problems. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 3-9.
- Darch, C., & Kanar'ema. E J. (1987). Teaching LD students entical reading shills. A systematic replication. Learning Disability Quarterly, 10: 82-91.
- Englemann, S., Becker, W.C., Hanner, S., & Johnson, G. (1980). Corrective reading program. Chicago. Science Research Associates.
- Englemann, S., & Carnine, D. W. (1972). DISTAR arthmetr. UI. Chicago. Science Research Associates

- Barbelia, R. & Lavong A (2006, April 9-12) Tailormade positive behavior support systems and dotadriven decision making. What suits you? Paper
- Gersten, R. & Baker S. 1998) Rea, world use of scientific concepts. Integrating situated cognition with explic (instruction. Exceptional Children, 65%,) 23-36.
- Graetz, J. E. Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. F. (2006). Show time: Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. Feeching Exceptional Chil. drep. 38(5), 43–48.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. 2004) Social shills intervenuous for individuals with tearning disabilities. Learning Disability Quartis, 2 A11, 3, 44
- "indsley O R (1990). Precision teaching By teachcis for children. Teaching Exceptional Children, 22(3), 10-15.
- Maheady L. Dinacan D. & Sainaio. D. (1982). A survey of use of behavior modification techniques by special education techniques. Teacher Education and Special Education. 5(4), 9–15.
- Polloway, F. A., Epstein, M. H., Polloway, C. H., Patton, J. R., & Ball, D. W. (1986). Correct verteading program. An analysis of effectiveness with learning disabled and mentally retarded students. Remedial and Special Education, 7(4), 41–47.
- Salend S., (1987) Contingency management systems. Academic Therapy, 22, 245-253
- Salend, S. J., & Gordon, B. D. (1981). A group-oriented amount ribbon procedure. Behavioral Districts. 12, 131-136.
- White, O. R. (1986). Precision teaching—Precision learning. Exceptional Children, 52, 522-134.



المداخل التعليمية ما وراء المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

عناصرالقصل:

- مقدمة.
- النموذج الما وراء المعرفي للتعلم.
- البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم
 - تعليم الاستراتيجية في الحجرة الدراسية.
- البحوث والدراسات التي تناولت تعليم الاستراتيجية.
 - استراتيجيات ما وراه معرفية أخرى.
 - التدريس التبادلي:

تطبيقات التدريس التبادلي في الحجرة الدراسية.

- الدعم البحثي للتدريس النبادل.

التعليم الارتكازي.

- مراقبة الذات.
- تطبيقات مراقبة الذات في الحجرة الدراسية.
 - التأبيد المحتى لم اقبة الذات.
 - ملحص المصل.
 - أسئلة وأنشطة.
 - مراجع الفصل

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- ١ وصف الأسس السبكولوحية للندحلات التربوية الما وراء المعرفية
 - ٢ التعرف على يوعين من استراتمحمات التعلم
 - ٣. رسم وشرح المودج ما وراء المعرفي للتعلم.
- عرص دراسة بحثية علاحية تئبت فاعلية اسراتيجيات التعلم للطلاب دوي صعوبات
 - ٥. عرض ومناقشة المراحل الأربع للتدريس الشطي.
- ٦. شرح مشروع مراقبة الذات المصمم لزيادة سلوك الاستعراق في المهمة للطلاب دوي صعوبات التعلم.

| صعونات التعلم. | | |
|---|-----------------------------------|--|
| الكلمات المفتاحية | | |
| علم ابنمس المعرفي | استرانيجية حل المشكلات الاجتهاعية | |
| اللغة الداخلية (التفكير الصامت) | حريطة الفصة | |
| مراقبة الذات | إعادة سرد الفصة | |
| الأداء الوطيعي التمبذي | المدريس التناهلي | |
| استر اثبحيات التعلم | النسؤ | |
| دوبالد ديشلر – معهد صعوبات التعلم | الساحب استراتيحيات التعلم عددة | |
| بحامعة كانساس | الحطوات) | |
| اسبر تيحية نعلم لتحسين قراءة قطعة المهم | افرأ –تحل صف –قيم -گرر | |
| دات الخمس خطوات | | |
| استراتبحبة تدوين الملاحظات | توليد الأسئلة (طرح الأسئلة) | |
| استرابيحية فك شهرة الكلهات | التدخيص | |
| استراتبحة حن اختيارات الاخيبار من | الإيصاح | |
| متعدد | | |
| التكو ر اللفطي | | |
| استرانيجية تحسين كنابة الففرة | تصحيح الذات | |
| | | |

-

يمكن اقتفاء أثر دراسة التعدم التي يشار إليها نوجه عام بعلم النفس المعرفي Cognitive يمكن اقتفاء أثر دراسة التعدم التي يشار إليها نوجه عام بعلم النفس درسوا السعو المعرفي لذى الأطفال خلال العقود الأولى من القرل العشريل لماضي. فلقد طور الرواد التربويول أمثال العالم العبيه"، "حبروم بروثر"؛ "ليف فبحوسكي"، و"ايريك إريكول". والمحبول" Jean Piaget. "حبروم كما منالاً من النظريات عن القررات الدهية للأطفال ونموها ونطورها (Fogarty, 1999). وتعاصت هذه النهاذج المبكرة للمكر مع علم النفس السلوكي في قترة الستيبال من العرن الماضي، الأمر الذي أثمر عن التركيز على مؤشرات النعلم العاملة للقياس.

وعلى الرعم من تطور علم النفس السلوكي ليصبح المؤثر السائد في تربية الأطفال دوي ضعوبات التعلم خلال عقد السبعيبات، فقد تطور تأثير علم النفس المعرفي أنصا منذ دلث الوقت. وبحلول عام ١٩٧٩، كان من الواضح رسوح التدخلات السلوكية كعلاجات تربوية رئيسية أثبتت فاعنيته. وطنقا لعلىء المس السلوكيين، فإن التعلم الإنساني (البشري) يتبع بعس القوابين التي يتبعها التعلم لدى المحلوفات الأخرى الأقل ذكاءً، ويجدث التعلم الفعال عند المتناسق للدخلات السلوكية التي تهدف إلى لتأثير في عملية التعلم

ولكن على، لمنس الدس درسوا التعدم الإنساني (الشري) بناء على الأعمال المبكرة لعلماء المفس السابق دكرهم لم يتحلوا عن فكرة أن التعلم البشري يختلف بشكل ما عن التعلم عند القردة و لثديبات الأحرى. وبحلول عام ١٩٧٥، نشأت براهيل وأقيمت أدلة عن العلاجات السلوكية المستحدمة مع الأطفل ذوي صعوبات التعلم حبث أطهرت حدوى التدحلات السلوكية، ولدلك لا يستطيع علماء النفس المعرفيون تجاهل النمودح السلوكي للتعلم. ولكن بطراً للجهود التي بذلم علماء النفس المعرفيون مع الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، فإنه يمكل أن يصبح مجال علم النفس المعرفي امتداداً لنمودج التعلم الذي افترضه السلوكيون، مما يمكل أن يصبح مجال علم النفس المعرفي امتداداً لنمودج التعلم الذي افترضه السلوكيون، مما يمكل أن يصبح التعلم الذي أطلق عليه التعديل السلوكي لمعرفي أو ما وراء المعرفي سم عنه نمودح التعلم الذي أطلق عليه التعديل السلوكي لمعرفي أو ما وراء المعرفي

Metacognition or Cognitive Behavior Modification. وازدادت أهمية النموذح ما وراء المعرفي نظر للكم اهائل من الاسترائيحيات التعليمية الني تطورت بناء عليه (:2002 Bender, 2002 .Korinek & Bulls, 1996, Larkin, 2001; McIntosh, Vaughn & Bennerson, 1995 . وابتكر ' دون ديشلر " Don Deshler ورملاؤه على وجه الحصوص العديد من الاسترائيحيات القائمة على ما وراء المعرفة (Deshler, 2006; Schumaker & Deshler, 2003)

النموذج النا وراء العرفي للتعلم : Metacognitive model of learning

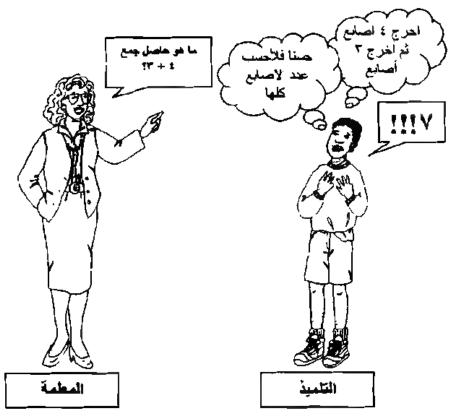
يصف علماء النفس السلوكيون عملية التعلم مأمها وظيمة أو دانة على السوابق الني تسبق السلوك والتوابع التي تلبه (النتائح المترتبة). كما ناقشنا دلك في الفصل العاشر من هذا الكتاب. ويندو السوذج كالآتي:

سابق ──◄ سلوك ── تابع

ولا يمكن أن يختلف علماء النفس المعرفون على الصدق الأساسي لهذا الموذح نطراً لاكساح البراهين التي قدمها علماء النفس السلوكيون عني هذا المموذج. ولكن علماء النفس المعرفيين قد أنشأوا تقيحا أسسياً لهذا النموذج. فلقد لاحظ هؤلاء لتنظيريون وبالأخص "ميكيبوم" Michenbaum, 1971; Michenbaum وزملاؤه هي Michenbaum, 1969) أنه في حالة التعلم الشري يمكن إضافه دور اللغة الداخلية وتعليم الذات إلى هذا النموذج كخطوة تتوسط السوابق التي تسن السلوك و لاستحابة لسلوكية وبناء على دلك، افترض علماء النفس المعرفيون بمودج التعلم بالشكل الآتي:

لقد وضع علماء النفس المعرفيون هذا النمودح في الاعتبار وركزوا على الندريب التعليمي في هذا المكون للمودح الحاص باللعة الداخليد. ذلك أن معظم الاستراتيحيات المعليمية القائمة على المدحن المعرفي تركز على إعطاء الطلاب المحموعه الصحيحة من عبارات اللعة الداخلية كي ستحدمونها كتعليم ذاتي في أثباء إتمام المهمة والعديد من هذه المداخل التعليمية المعرفية ترودنا منادح لاستحدام اللغة الداحلية وفرص لمهارسة وتطبيق استحدام النعليم الداتي.

وكما يوضح الشكل (١٠١)، يستخدم الإنسان اللغة الداحلية inner language (أو التفكير الصامت) في أعلب مواقف حل المشكلات. وفي حين يؤي السموذح السلوكي تهاره مع هيع الكائنات الحية ومن بينها الإنسان، يستحدم الإنسان طبقاً للسمودج ما وراء المعرفي للتعلم اللغة المداحدية كمتعير وسيط يربعد بين السوابق البيئية والسلوك. ولذلك نجد أن علماء النفس يدربون المتعلمين على معالجة اللغة الداحلة أثناء الانتباء للفنيات السلوكية التي تثبت فاعليتها.



النكل (11-1)

استخدام التلميذ للغة الداخلية في أثناء حل المشكلات

وفيها بعد أصبح بمودح التعلم الذي يركز على اللعة الداخلية بعرف باسم النمودح ما وراء المعرفي التفكير في التفكير نمسه أو المتخدام اللغة الداخلية للتحطيط وللتفكير / أو نشاط التعلم.

وأحيراً، توسعت في الوقت الحالي دراسة التعدم التي افترنت بعلها، النفس ما وراء المعرفيين لتتخطى مجرد اللعة الداخلية بحيث تشمل أيضاً جميع أوجه التخطيط الذاتي Self-planning للتخطى مجرد اللعة الداخلية بحيث تشمل أيضاً جميع أوجه التخطيط الذاتي الأنشطة المعرفية بلغام التعلم (McConnel, 1999, Scanlon, 2002). فهناك توعان مجران من الأنشطة المعرفية بحدثان أثناء القيام بالمهمة. النشاط الأول بتكون من عمليات التفكير المرتبطة بتصمن التخطيط بإتمام المهمة وأداء المرافعة الذاتيه والتحقق من إتمام المشاط للمهمة المعرفية والتعليهات الذاتية لإتمام المهمة وأداء المرافعة الذاتيه والتحقق من إتمام

كل مرحلة من مراحل المهمة بالشكل الملائم والترتيب الصحيح (Bender, 2002). وقد تتصمن كل مر هذه المهام استحدام للعة الداخبية أو لتعليم الذاتي كها باقشناه من قبل. ويستخدم بعص الباحثين مصطلح الأداء الوظيمي التنفيذي executive function لتعثيل العملية التي تتضمس التمكير في المهمة وتوحيه الأداء دون المدحل بشكل مباشر في إتمام الحطوات لمعرفيه المودية للمهمة.

ويعد هذا السودح للنعلم ما وراء المعرفي أحد أهم نهادح التعلم والتعليم في محال صعوبات التعمم في يوما هدا. على سبل الثال، هناك العديد من الكتب المدرسية المصممة بحيث تركر على هذا السمودح فقط للتعلم بالنسبة للطلاب دوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن ذلك قد يكون مقيداً إلى حد ما، إلا أنه يجب على معلمي المستقبل لهؤلاء الطلاب الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية التي يدعمها السمودح ما وراء المعرفي.

لقد أثمرت البحوث والسراسات الني تباولت بعض العلاجات التربوية النوعية (الحاصة) عن عدد كبير من الأفكار التعليمية وبالإصافة إلى دلك، هنائ العديد من محموعات مختلفة من المباحثين الدين أسهموا بشكل بارر في هذا الكيان البحثي. وسوف نقدم في الأقسام البائبة من هذا الفصل كل من هذه المجالات المنزعه والمتبائنة في محاولة لإلقاء الصوء على أوجه تنفيذ هذه المداحل القائمة على المطور المعرف في الحجرة الدراسية.

البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم: Learning- strategies research

كما نقشا في الفصل الأول من هذا الكتاب، كان المنطور ما وراء المعرفي هو الأكثر تأثيراً في السحوث والدراسات طوال السنوات العديده لماصية. فلقد كان هذا المنظور يؤكد على افتقار الأطفال دوي صعوبات النعلم للقدرة على الاستغراق في مهمة التعلم (أو أي مهمة تربوية) وفي استحابة لهذا المنظور، بدأ الكثير من الباحثين في تطوير مجموعة من الاستراتيجبات ما وراء المعرفية التي تمكن الطلاب من المشاركة في المهمة بشكل أكثر نشاطاً. فطور الباحثون بوعين من استراتيجبات تعلم محددة المنزاتيجبات تعلم محددة الخطوات أما النوع الناني فهو عبارة عن استراتيجيات تعلم محددة الخطوات أما النوع الناني فهو عبارة عن استراتيجيات للتعليم اللذاتي.

وحدير بالدكر أن أول من اقترح استراتيجيات التعلم محددة الحطوات التي تنظم اللغة الداخلية كان الباحث "دوبالد دشلر وزملاؤه". Donald Deshler et al. "معهد صعوبات النعلم بجامعة كانساس ;Boudah, Lenz, Bulgren, Shumaker & Deshler, 2000 وتحدد هده الاستراتيجيات الحطوات الحطوات التي على الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلم إنباعها أثناء إنمام مهام نوعية معمة. وتشكل

هذه الحطوات الأساس بلغة الداخلية التي يستخدمها التلميد عبد إتمام المهمة ويجب على العلاب حفظ هذه الخطوات في الذاكرة لاسترجاعها عند الحاحة.

وتقدم البافذة الإيضاحية (١-١١) استراتيجية التعلم لتحسين فهم القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم دات الحمس حطوات اقرأ - تحيل - صف - قيم - كرر وتُكتب اختصاراً بالأحرف الأوثنية RIDER وهذه الاسرائيجية علـ تطبيقها شكل متاسق على مستوى المفصل أو على مستوى المدرسة تؤدي إلى ندعهم عميله التعلم إلى حد كبر (Lenz, 2006).

النافئة الإيضاحية (١١ ١)

ارشادات تعلیمیة : استراتیجیة تعلم لتحسین الهم القرامة: RIDER A ارشادات تعلیمیة : استراتیجیة تعلم لتحسین الهم القرامة: learning strtegy to improve reading comprehesion

تتكون هذه الاستراتيجية لتحسين فهم القراءة من حمس حطوات يفترص أن يقوم بها التلميد آثناء إلمام المهمة البربوية وشيح هذه الاستراتيجية نفرصة للطلاب لتكوين صور بصرية للمحتوى الذي نقرأونه عما يؤدي إلى تدعيم الاسترجاع وفهم القراءة وفيها يلي حطوات هذه الاسترتيجية ا

اقرأ Read افرأ الحملة الأول

تحيل Image تحيل صورة ذهبة للمحتوى المقروء في هذه الحملة

صِفْ Describe صف صورتك لدهنية (١) إذا لم تستطع وصفها اذكر السبب (٢) إدا استطعت وصفها قارنها بالصور السابقة (التي رسبتها للحمل السابقة) (٣) صف الصورة لتفسك.

قيِّم Evaluate قيم مدى اكسال الصورة. تحقق من اكتبال الصورة بحث تشتمل على أكبر قدر عكن من المعلومات. فإذا تحققت من اكتبالها انتقل إلى اخطوة التالية.

كّرر Repeat كرر الخطوات السابقة على الحملة النالية وهكدا

ومنذ البطورات المبكرة للاستراتيجيات التعليمية، تم استحداث عدد من هده الاستراتيجيات لمختلف أنواع المهام. فهناك ستراتيجيات مطورة لقراءة العقرة، وحل احتبارات الاحتيار من متعدد، وقراءة فصل من مادة دراسية معينة، ودراسة التعليقات أسعل المصور في تصوص المرحدة الثانوية، وعيرها من مهام لنعلم المحددة.

وتعد استراتيجية تدويل الملاحظات SLANT إحدى استراتيجيات المعلم متعددة الحطوات ذات مهمة التعلم المحددة (Elns, 1991). ويسطيع التلميذ إتماع الخصوات التالية كي ينجح في أداء مهمة تدويل الملاحظات بشكل فعال احلس Sit up - اتكئ للأمام Name Key سنط تفكيرك Activate your Thinking - دول المعلومات الأساسية (Information - تتبع المتحدث Track the Talker). وعلى التنميذ حفظ هذه الخطوات بعد التدريب على تنفيد كل خطوة منها بصورة متكررة. وكلها زادت فترة تدريب التلميذ على هذه الاستراتيجية زادت مهاراته في تدويل الملاحظات.

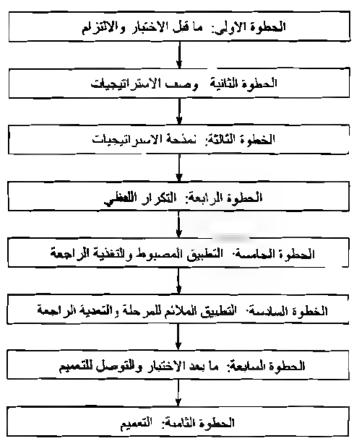
وغثل مهارات حل الاحتبارات Test Taking Skills أحد المجالات المحددة التي يعاني الطلاب دور صعوبات انتعلم من مشكلات فيها وقد استحدثت استراتيجية حل اختبارات الاختبار من متعدد وتكتب احتصاراً بالأحرف لأواثلية SCORER لمساعدة الطلاب في هذا الاختبار من متعدد وتتكون هذه الاستراتيجية من الخطوات التالية: بطم وقتك Schedule your time الصدد. وتتكون هذه الاستراتيجية من الخطوات التالية: بطم وقتك Omit difficult questions المستخدم الكلمات الإيمائية Clue word use ابدأ بالأسئنة السهلة Estimate your answers مناز إحمادتك الوراً بعنانة الإجابات الوراً بعنانة Review your work. ولقد أظهرت المحوث أن هذه الاستراتيجية بمكنها أن تحسن مهرات حل الاختبارات لذى الطلاب ذوي صعوبات لتعلم.

كما أجريت الكثير من المحوث على استرائيجيات التعلم، ومن بينها الدراسات البحثية الحديثة التي تناولت عك شمرة الكليات، والقراءة، والمعرفة الأساسية للقراءة والكتابة احديثة التي تناولت عك شمرة الكليات، والقراءة، والمعرفة الأساسية للقراءة والكتابة .et al., 2003, Deshler, 2006; Schumaker & Deshler, 2003; Whitaker et al., 2006) على سبيل المثال، طورت و"يتكر" Whitaker وإستراتيجية تكتب احساراً والأحرف الأواتلية FISH لمساعدة طلاب المرحلة الانتدائية في عك شفرة الكليات. وتنكون هذه الاستراتيجية من الخطوات التالية: الحث عن القافية أصوات الكلمة) – حدد الكلهات التي ستهي بهذا الصوت – انطق القافية المتعلم بالخطوات المذكورة أعلاه في مشروع بحثي التي ستهي بهذا الصوت البدء) للقافية. ومن إجرائي، أطهرت الباحثة وزملاؤها أن هذه الاستراتيجية لم تسمر فقط عن تعلم العلاب النعرف على القوافي وإنها أسفرت عن نقل هذه لمعرفه لتطبيقها على القوافي الأحرى الذي لم يتعلموها بعد باستحد على المفرف شفرة لكلهات النبي لم يتعلموها بعد باستحد استراتيجية فك شمره الكلهات . ولذلك تزود هذه الاستراتيجية للتعلم هؤلاء الأطفال استراتيجية فك شمره الكلهات التعرف على الكلهات المسيطة.

ومن هنا يتضح أنه بمكن محاطبه نعاق واسع حداً من المهام بواسطة تعليم الاستراتيجية، حيث يشتمل هذا التعليم على العديد من المهام التي يتعبن على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أداؤها للجام في الدراسة (Lenz, 2006).

تعليم الاستراتيجية في العجرة الشراسية : Strategy instruction in the classroom

لبس من السهال تطبئ تبلك الاستراتيجيات للتعلم - السابقة الإشارة إليها - في الحجرة الدراسية على الطلاب دوي صعوبات التعلم. ولذلك أوصب مجموعة جامعة كانساس بتحصيص سلسلة من الحصص اليومية بتعلم كل استراتيجية، وهذا ما يوضحه الشكل (۱۱-۲)



الشكل (۲۰-۲) حطوات تعليم استراتيجيات التعلم

وطبقاً للإحراءات المفترحة، يتحد بعليم الاستراتيحية شكلاً متسلسلاً بسبياً. ويجب على معلم الطلاب دوي صعوبات التعلم إجراء الدروس مع التطبيق في نهاية الحصة في فصول الدمج. ويقدم الشكل (٢١١-٢) المراحل أو الخطوات المفترحة لتعليم الاستراتيجية

تحدث الخطوة الأولى في اليوم الأول فقط وبحصص لمرحلة ما قبل الاحتدر والالترام. ففي اليوم الأول، يتم احتبار كل تلميد مشارك في تطبيق الاستراتيجية. ثم نظلع الطلاب على السائج، ويتم التأكيد على أهمية الاستراتيجيه، ويطلب من الطلاب الالتزام بإتقان الاستراتيجية. وتحصص الحصة التعليمية الأولى (ومدتها حوالي ٤٥ دقيقة) لحده المرحلة.

وتحدث الخطوة ثنانية في اليوم الثاني وتخصص لوصف الاستراتيجية الحديدة للتلاميد. وتركز الحصة على العناصر الأساسية للاستراتيجية وتطبقها، وبتم نشحيع الطلاب على النفكير في بدائل بطيق الاستراتيجيه.

وتحدث الخطوة الثالثة في اليوم الثالث وتخصص لنمدجة الاستراتيحية. فيشرح المعدم كل حطوة في الاستراثيحية ويكمل عده مهام مختلعه بوجه عام. وبمكن للمعلم أيضاً حث وتحمير الطلاب وتباول الأوحه الصعبة بصفة حاصه من الاستراتيجية.

وتحدث الخطوة الرابعة في اليوم الرابع من تعليم الاستراتيجية وتخصص لمرحلة التكرار اللفظي لحطوامها ويجب على الطلاب التعرف على كل خطوة من خطوات الاستراتيجية وأهمينها بالسبة للاستراتيجية بوحه عام. وتستعرق هذه المرحلة حصة تعليمية وأحدة.

أما الحطوة الخامسة من تعليم الاستراتبحية فهي عبارة عن النطبيق في مواد دراسية مضبوطة. مخلال تعليم الاستراتبحية، يجب ألا يسمح للصعوبة في المادة الدراسية بإعاقة إتقان الاستراتبحية، ومن ثم، تطبق الاستراتبحية على مواد أعل من مستوى إتقان التلميد. وفي أحيال كثيرة ينتح عن ذلك أن يستعان في تعليم الاستراتبحية بمواد أقل من مستوى مرحلة المتلميذ الحالية بعدة سنواب. ويجب حفظ تسجيل يومي للأداء وتكرار الاستراتبحية على مدار حصص تعليمية متعددة قد تصل إلى عشرين حصة دراسيه على مدار عشرين يوماً تعليمياً.

وأما اخطوتان السادسة والسابعة فهما بطيق الاستراتيجية على المواد الدراسية الملائمة لممرحلة التي يدرسها التلميد في فصل التربيه الخاصة وعادة ما تستغرق هذه الخطوة ما بين حمل إلى عشر حصص بعليمية. ويجب عمل خارطة أو لوحة للتقدم الذي يجرره البلميد حلال هذه المرحدة.

وأما لخطوة الثامنة والأحيرة فهي التعميم، وفيها يتم تدريب التلميد على تطبيق

الاستراتيجية على لمواد الدراسية في الحصص الأخرى. وفي هذه الحطوة، يتعلم التلميذ كيفية احتيار المهمة الملائمة للاسترتيحية التي أتقنها نواً. عمي البداية، يفحص معلم البربية الحاصة التكليمات التي قام الطلاب بأدائها لتغييم استحدامهم للاستراتيجية. وفي النهاية، يتم التركيز على الاستمرارية من حلال المحص البعدي أو المتابعة الدورية بتطبيق الاستراتيجية.

البحوث والنراسات التي تناولت تعليم الاستراتيجية : Research on strategy instruction

أظهرت المحوث والدراسات التي ناولت استراتيحيات التعلم أن هذه الطريقة التعليمية توقي ثهارها جيداً مع المراهقين دوي صعوبات التعلم .2000; Deshier, التعلم .2006; Korinek & Bulls, 1996, Lenz, 2006, McIntosh et al. 1995) انظال، يمدم "ويلش" (١٩٩٢) Welch) برهاناً على إمكانية استخدام استراتيجية تُكتب اختصاراً بالأحرف الأوائلية PLEASE وذلك لتحسين كتابة الفقرة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتنصمن هذه الاستراتيجية حسب حرومها الأرائلية الخطوات التالية حدد موضوعا Pick a أوتنصمن هذه الاستراتيجية حسب حرومها الأرائلية الخطوات التالية حدد موضوعا - ابناً الفقرة بحملة محورية أضف حملا مدعمة عن اختم فقرنك لتجملة حتامية ثم قيم الففرة ككل Evaluate your list وجملة حتامية ثم قيم الففرة ككل End with a concluding sentence

وقد استحدمت هذه الاستراتيمية مع محموعين من طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. كما استعابت هذه الدراسة بتصميم كلاسيكي للمعالحة البحثية والذي فيه تم تدريب مجموعة من الطلاب على الاستراتيجية في حين ظلت المجموعة الأخرى دون تدريب. وتلقت كلا من المحموعتين تعليم عدة مرات أسبوعياً على مدار فترة رمنية مدتها أكثر من عشرين أمسوع. وبعد انتهاء فترة التدريب، أجربت مقارنة بين أعمال كل من المجموعتين في عال كنابة الفقره، بجنب قيس الميل بنقيهم وجهات نظر الطلاب عن تكليمات كتابه العصرات.

وكانت نتائج الدراسة في صالح المحموعة التحريبية التي ندرست على استراتيجية كتابة الفقرة، حيث كانت مهراتها أكثر نطوراً بكثير مقارنة بالمجموعة الأخرى. وبالإضافة إلى ذلك، تحسن الميل بحو الكتابة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية تحسماً كبيراً كنتيجة للمعاحة بهده الاستراتيجية ما وراء المعرفية وأضهوت هذه الدراسة الفوائد الناجمة عن التعليم ما وراء المعرفي والتي تتعدى عرد التحسن الدراسي في مهمة محددة.

وهناك العديد من النحوث والدراسات الأحرى التي أظهرت فاعلية تعليم استراتيجيات التعلم، وأسهم عدد من الناحثين الأحرين بمختلف الاستراتيجيات المحددة التي تتناول أنواعاً معينة من الشكلات التعليمية في بعض المهارات التي يواحهها الطلاب ذور صعومات التعلم (Korinek & Bulls, 1996; Lenz, 2006; McIntosh et al., 1995; Scanlon, 2002). فعل سبيل المثال، طور كلاً من "كورينيك ومولر" Korinek and Bulls) استرانيجية بمكن استخدامها مساعدة الطلاب في إعداد ورفة بحثية تكون حروفها الأوائلية كلمة Scorea وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الست التالية: احتر موصوعه Select a وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الست التالية: احتر موصوعه topic مسف المعلومات عن هذا الموصوع Create categories – احصل على المصادر Obtain sources – اقرأ ودون ملاحظاتك – مطم المعلومات بشكل متوازن بحيث يعطى كل مها مسى القدر من الاهتيام – طبق خطوات كتابة العملية steps writing .

وقد استعانت هذه الدراسة بخمسة طلاب ذوي صعوبات تعلم بالصف الثامن لإطهار فاعلية هذه الاستراتيجية. فقد طبق الطلاب الاستراتيجية على مدار فنره رمنية مدتها تسعة أساسِع، وحصل أربعة من هؤلاء الطلاب الحمس على نفدير "جيد" فأعلى في هذه المهمة.

ولقد طور "ماكبنتوش" McIntosh ورملاؤه (١٩٩٥) استراتيجية لساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعدم في حل المشكلات الاجتهاعية باستخدام ستراتيجية تكون حروفها الأوائلية كلمة FAST. فعندما يستشف التلميذ عداءاً اجهاعياً من شحص معين فإنه يمكه يتباع الخطوات الأربع النالية: استرخ وفكر في المشكلة – فكر في البدائل التي يمكن أن تساعد في حل المشكلة – حدد أنسب المدائل لحل المشكلة ، حرب هذا الحل. ولقد أظهرت هذه الاستراتيجية ماعليتها في مساعدة العلاب دوي صعوبات التعدم في الحفاظ على وضعهم الاجتهاعي أو منسه.

وقد أطهرت نتائج العديد من الدراسات الأخرى عاملية هذه الفنيات (أو تلك الاستراتيجيات) فهذا النوع من استراتيجيات التعلم فعال في أغلب محلات المهارات الأساسية الى تشمل. القراءة وفنون اللعة والكتابة والتهجئه والرياضيات. وبالإضافة إلى ذلك، هناك العديد من الاستراتيجيات التي استحدمت سجاح للمساعدة في القراءة وفهم لمواد الموجهة بالمحوى مثل العلوم والتاريح. وأخراً، أثبتت الدراسات فاعلية العديد من الاستراتيجيات في المهام الدراسية المحددة مثل مهارات حل الاختبارات وكتابة الفقرة ومهم معلومات المحاضرات.

استراتيجيات ما وراء معرفية أخرى: Other metacognitive strategies

بالإضافة إلى البحوث والدراسات التي تناولت استر اتيجيات التعلم محددة الخطوات، هماك

العديد من الاستراتيحيات الأحرى التي طورت التعلم الذاتي .Ashton, 1999, Dye, 2000, Hogan & Pressley, 1997) وتتضمن هذه الاستراتيحيات استحداماً للعديد من المصطلحات من قبيل. المعلم البيان، وإطار القصة، وخريطة القصة، والتصوير السيانتي، ومراقبة العهم، وإعادة سرد القصة، وغيرها من أنشطة التعلم الذان

وتجدر الإشاره إلى أن هذه الطرق لا تتضمن استخدام خطوات إجرائية نوعية. ولذلك يمكن القول أن كل طريقة من هذه الطرق تيسر استخدام التلميذ للغة الداحلية في تنميذ مهام لقراءة من حلال إعطاء التلميد لنفسه تعليهات ذاتية أثناء إتمام الاستراتيجية. ويزودنا كل من "أرشر وجليسين وفاتشن" Archer. Gleason and Vachon (٢٠٠٣) بمثال على هذا النوع من استراتيجية التعلم. فلقد ابتكروا محموعة من الخطوات لمساعدة القراء كبار السن في المتراتيجية فك شفرة الكليات ذات المقاطع المتعددة. وفيها بلي الخطوات التي يتعين على القراء المتعربين كبار السن إتباعها لعث شفرة الكليات:

- ١ صع دائرة حول المقطع في بداية الكلمة.
 - ٢ صم دائرة حول المقطم في جاية الكلمة
- ٣. صع خطا أسمل الحروف التي تعبر عن الأصوات المتحركة في باقي الكلمة.
 - انطق ما قي الكلمة.
 - انطق أجر والكلمة بشكل أسرع.
 - انطق الكلمة كاملة.

وعد تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على هذه الاسترانيجية لفك شفرة الكليات، اردادت مهارات القراءة لديهم (Archer et al. 2003). ومن ثم، يمكن أن نظر إلى ما سبق على أنه مثال على تعليم الاستراتيجية من حلال التعلم الذاتي.

وهماك مثال احرعلى دلك وهو استراتيجية إطار القصة، والتي تقدمها الناصدة الإيصاحية (٢٠١٠). فلرسم صورة ذات دلالة لمهادة المقروءه، يغوم التلميذ بوصف المادة لنفسه ذاتياً. هيداً التلميذ بوصف المشكلة المطلوب حلها في القصة، وكيف نشأت، وما هو تسلس الأحداث وما هو حل المشكلة وبعد هذا الاستخدام للعة لداخلية أحد العوامل الأساسية في جميع

| النَافَتَةَ الإِيضَاحِيةَ (١١ -٢) | | | | |
|---|-------------------------------------|--|--|--|
| جية إطار القصة : | إرشادات تعليمية: صحيفة عمل لاستراتي | | | |
| Teaching tips: the srory- Frame worksheet | t · | | | |
| | صعيفة عمل استراتيجية إطار القصة: | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

ولقد أطهرت الحوث والدراسات شكل ايحاسى نماماً فاعلية هذه الاستراتيحيات (Bowman & Davey, 1986; Johnson et al., 1986; Rose & Sherry, 1984). فعلى سبيل المثال، أظهرت النحوث والدراسات فاعلية استخدام مختلف استراتيجيات النحصير للمادة المقروءة في تحسين فهم القراءة. وأظهرت لبحوث والدراسات أيصاً أن التدريب على مراقبة لفهم أثناء أداء مهام القراءة يؤدي بل تحسين عملية الفهم. وأن إحدى الطرق الفعالة لتحسين استرحاع معنومات النص هي أن يطلب من التلميذ إعادة سرد القصة بعد قراءتها. وبالإضافة إلى دلك، فإن استخدام الصور في تنظيم المعلومات في أثناء القراءة وبعد الانتهاء منها يؤدى إلى تحسين استرجاع المعلومات بلهمة بصور، فعالة.

وعند استعراص دراسة "روس وشيرى" Rose and Sherry) يتضح استخدامهها لإحدى استراتيحيات التعلم القائمة على النحضير للهادة المقروءة (إلقاء مطرة مسبمة عليها قبل قراءتها) شارك في هذه الدراسه حسة طلاب دوي صعربات تعلم، وتم تسجيل خسة تدخلاب معصدة للسلوك التكيمي. في المداية، كان كل تلميذ يحضع للملاحظة أثناء جلسة القواءة في كن يوم في مره الخط القاعدي. وكان الملاحظون يحسبون أحطاء القواءة الشفوية الني تشمل أخطاء البطق، والحذف، والإبدال، والكلمات عير المعروعة. وخلال مرحلة التدحل، كان الطلاب يستخدمون طريقتين للمحضير للهادة المقروءة بالتبادل. فهم إما يقرآون لمحتوى لأنفسهم قراءة صامته أو ينصبون إلى قرءة المعلم ولقد أطهرت تنتج الدراسة أن كلاً من الطريقتين للتحصير للهادة المقروءة كانتا أفصل من عدم التحضير على الإطلاق بالنسبة لأربعة من الخمسة تلاميذ ولكن طريقة الإنصات إلى قرءة المعلم أدت إلى انخفاض معدل الأخطاء مقارية بطريقة القراءة الصامنة ودلك بالنسبة لأربعة من الخمسة تلاميذ.

وقد نكون استرائيجيات التعلم التي تعتمد على التعلم الذاتي بنفس ساطة مساعدة الطفل في عهم أهمية التحصير للهاده المفروءة في فهم عنوى القراءة. ويؤدي استخدامك كمعلم لأطعال دوى صعوبات تعلم - لهذه الاستراتيحيات السيطة في لحجرة الدر سية إلى تيسير المحصين الدراسي لتلاميذك.

. التدريس التبادلي: Reciprocal teaching

التدريس لتبادلي طريقة بعليمية مصممة بتدعيم الفهم ما وراء المعرفي للمحتوى من خلال حوار منظم بين المعلم والتلاميد & Palincsar المعلم والتلاميد & Brown, 1986, 1987. وتعد هذه الطريقة إحدى الطرق ما وراء المعرفية نظراً للتركيز على الحوار الصحيح الذي بلترم فيه التلميذ برئام المهمة بطريقة صحيحة. وفي حين كانت اسرانيجيات التعلم السابقة تركز على اللغة المحددة التي يجب عنى التلميد استحدامها أثناء إتمام المهمة، فإن طريقة التدريس التنادلي تركز على الأشياء التي يمكن أن بععلها المعلم لتيسير السخدام الطلاب لتحطيط الاستراتيجية ما وراء المعرفية. وتقدم الدفلة الإيضاحية (٢-١١) مودحا للحوار بالحجرة الدراسية يتم فيه توظيف التدريس التنادلي . (Palincsar & Brown, 1986).

أ - تطبيقات التنريس التبادلي في الحجرة النراسية:

Classroom application of reciprocal teaching

عبد استحد م مدحل التدريس التبادي، يتبادل المعلم و لنلامبد دور القائد التعليمي فالذي مأحد دور المعلم بدير حواراً عن قطعة القراءة التي قرأها الطلاب في صمت. وتكون الأهداف المشتركة لكل عضو في المحموعة هي المنبؤ -إنشاء الأسنلة - التلخيص - الإيصاح وفيها يلي توصيح لهذه الأهداف الأربعة بالتفصيل:

التنبؤ Prediction بها هو آت في السطور التالية من النص أمر يتصمن خلفية معرفية ذات صلة بالنص. وبالإضافة إلى ذبك، يعطي التنبؤ الطلاب مساً لإكهاب القراءة لإثبات أو نفي تنبؤاتهم ولدلك تتضمن هذه الاستراتيحية كلاً من فهم المحتوى المفروء ومراقبة فهم المحتوى المائة فياءته.

وإنشاء الأستلة Question generation يعطي الطلاب الفرصة للتعرف على نوعية المعلومات التي قد تكون محل أسئلة اختمار. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالعرصة لمناقشة طريقة المداكرة للإحابة عن الأنواع المختلفة من الأسئلة.

والتلخيص Summarizing للمعلومات يزود الطلاب بالفرصة لتكامل المعلومات من مختلف أجزاء النص. ويمكن من خلال السلخيص النعرف على أهم الأفكار في أجزاء القراءة بجمعة ومناقشتها.

وأما الإيضاح Clarifying فإنه يمكن الطلاب من التعرف على النقاط الأسسية في أجزاء محتارة من النص المقروء والتعرف على المعاهم التي قد تكون صعبة عليهم. ويعد التعرف على المفاهيم الصعبة أحد أوجه فهم الفراءة التي تشكل قضبة مهمة باسسبة للطلاب ذوى صعوبات التعدم، بظراً إلى أن هؤلاء الطلاب ربها يقرأون جرءا من النص دون معرفة أجم لا يمهمونه. ومن خلال طلب الإيضاح يستطيع الطلاب طرح الأسئلة دون حرح لأن دور الطلاب هو "الاستعسار وطلب الإيضاح" للحوانب الصعبة على الطلاب الأخرين.

النافذة الإيضاحية (١١ -٣)

نموذج للحوار في التدريس التبادلي: Reciprocal teaching dialogue

التلميذ ١: ماذا يحتاج رثد الفضاء عندما يحلق في الفضاء؟

التلميذ ٢٠ بدلة فضاء

التلميذ ٣: اسمها بدلة ضعط

التلميذة: خوذة

التدميذ ١: جميعها إحابات حسنة.

الملمة: أحستم لدى سؤال آخر. لماذا يرتدى رائد الفضاء بدلة ضعط؟

التلميذ ٣: كي تحمط دمه من الغليان.

التلميذ؟: كي تحفظ درجة حرارته عند مستوى آمن

المعيمة: أحسنتم

التلميدُ ١. لدي تلخيص للفطعة. تتحدث هذه الفقرة عن ما الذي يحتاجه رواد الفضاء للنحليق في المصاء.

التلميذ ٥: ولمادا يحتاج رواد القصاء لهذه الأشياء؟

التلميذ ٣٠ أعتقد أننا بحتاج لإيضاح معنى غليان الدم.

التلميذ ٦. تعلى السوائل عند صغط الصفر كيا ف العضاء.

التلميذ ١: لدي تبؤ. هناك بعض الأشياء العربية في العصاء وهناك نجوم رائعة وهناك كواكب وأشياء

آخرى يراها رائد الفصاء أثناء عمله. وأتنبأ أنه سوف بصف بعض هذه الأشياء. ما هي بعص الأشياء الغريبة التي تعرفونها بالفعل عم قد يراها رائد الفضاء؟

التلميذ ٦: عواصف على الأرض

التلميذ؟: مجمة مردوجة

التلميذه. ييزك

الملمة: إجابات حسة والآد من سوف يكون معنما القادم؟

يعد مثل هذا الحوار التعيمي مثيراً لأي شخص سبق له أن حاول إشراك الطلاب في مناقشات. فمش هذا الحوار يسمع لأكبر عدد عكن من الطلاب بالمشاركة. وبالإضافة إلى دلك، فإن مستوى هذا الحوار التعليمي لهذه المحموعة الصعرة يدل على قدر كبير من الفهم ما وراء المعرفي من حانب التلاميد. وكان كل من هؤلاء الطلاب واعباً بالأربعة أهداف ما ورء المعرفية الأساسية التي يتصمها الندريس التبدلي وحتى إذا لم يسمكن الطلاب من يتمام أحد الأهداف، فإنه بظل و عباً بالحاحة إلى التفكير في كل خطوه.

وهكذا يمكن القول أن التدريس التبادلي هو تدخن تعليمي معرفي يمكن بسهولة تطبيقه في أي قصل مدرسي. ويمكنك قراءة المزيد من المقالات عنه في المراجع والتفكير في استخدام هذه الطريقة في قصلك.

وسكى تدرس كل من الاسترات الأربع في حصة تعليمية واحدة بشرح المعلم فيها الدرس. في البداية، يشرح المعلم كل استراتيجية ويعطي أمثلة مع التطبيق الموجه وفي اليوم الحامس أو السادس، بمكن للمعلم والتلاسد استحدام الاسراتيجيات معا لمناقشة ماده القراءه. وهنا يسمر المعلم في نمذجة الاستراتيجيات ونشجيع الطلاب عن استخدامها ومحفيرهم لاستحدام المريد من الاستراتيجيات. ومعد فترة مدتها أسبوعان يتبادل المعلم والتلاميد الأدوار ليأحد التلميذ دور اليسر التعليمي.

الدعم البعثي للتدريس التبادلي: Research support for reciprocal teaching

أظهرت العديد من الدراسات أن التدريس التبادلي يعبد في مساعدة الطلاب على فهم النص لتحريرى (المكتوب) (Bruce & Chan, 1991; Palincsar & Brown, 1985). وقد ستعانت هذه الدراسات بمجموعات مختلفة من الطلاب وركزت على فهم القراءة في حوانب المهارات الأساسية وأطهرت بعض الأعمال البحثية أيضاً أن التدريس التبادلي يمكن أن يكون فعالاً في فهم محتوى النص المقروء (Palincsar & Brown, 1986)

وكانت النحوث والدراسات المنكرة قد أوضحت أن التدريس التبادي كان فعالاً، ولكن نطبيق هذه الإجراءات كان يعوقه مشكلات لتعميم. وعلى سبيل المثال، فعلى الرغم من إمكانية استحدام التدريس التبادلي في أي حجرة دراسية، إلا أنه كان يستحدم بشكل نمودجى - في فصول التربية الحاصة وليس في فصول التعليم العام وقد حاول "بروس وشان" Bruce and التربية الحاصة وليس في فصول التعليم العام بعيها ندريس هذا الإحراء في فصل التربية الحاصة ثم استخدم إحراء التعميم في فصل البعليم العام لشجيع الطلاب على استخدام التدريس التبادلي. كان هذا الإحراء يتصمن إيهاءات الذاكرة للطلاب في فصل التعليم العام لاستخدام استراتيحيات التدريس التبادلي التي تعلموها سابقا في حجرة المصادر وقد أظهرت التتاتح أن الطلاب يمكنهم تطبيق إجراءات التدريس التبادلي في محتلف السباقات في حالة ستجيع إحراء انتعميم ويؤكد هذا البحث على حاحة معلمي التربية الخاصة ومعلمي المعليم العام لعمل معاً لصمان تعلم لطلاب للاستراتيجيات في سياق معين ثم تطبيقهم لها في سياقات العام لمعم متبوعة.

وأنت كمعسم للطلاب دوي صعوبات التعلم بجب عليك التخطيط لاستخدام هذه الاستراتيجية مع العديد من تلاميذك في الفصل. وكها ذكرنا من قبل، فإن هذه ليست فنية تستخدم ليوم واحد أو يومين. ولكنها استراتيجية بجب أن تترسخ في فصلك بشكل يومي على

مدار فترة مدتها عدة أسابيع. ولكن إذا أتبع مثل هذا التعليم لتلاميدك. سوف تجدهم يستجينون شكن إنحابي للمدريس التنادلي ويعد التدريس التبادلي فعالاً مثل العديد من الاستراتيجيات التعليمية ما وراء المعرفية لني باقشناها في هذا الفصل، وهذه الإحراءات التعليمية دات تأثير فوي في محال صعوبات التعلم

التعليم الارتكاري: Scaffold instruction

تعرص مفهوم الارتكار Scaffolding بقدر كبير من النقاش كإحدى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الفعالة للطلاب ذوي صعوبات التعلم كله Bender, 2002; Dye, 2000; Hogan وإدا راجعت الفصل الأول من هذا الكتاب سوف تجد أن المنظور البنائي للتعلم يرى أن لتعلم عملية لبباء العقلي يربط فيها الطلاب بين المعرفة الحديدة والمادة التي سبق تعلمه وفي هذه لعملية البنائية، يكون الارتكار مشطا تعليميا فرديا متحصصاً يرتبط بالمعرفة الحالية للطفن ويسمح له بربط فهمه الحالي أو معرفته الحالية والانتقال إلى مستويات حديده من الفهم للمحترى الذي يتعلمه.

وسمجرد اشتراك المعلم والطفل نفسه معاً في تحليل الحاحات العردية لهذا الطعل، يمكن للمعدم أو محتوى المسهج مرويد هذا الطمل بالارتكازات أو الاستراتيجيات التعليمية أو المنظم المتقدم (Bender, 2002, Dye, 2000)، أو تزويده بأي نشاط بدعمه في أثباء اقترابه من المعاهيم الحديدة. وتعد فية التعليم الارتكازي فعالة كإحدى طرق التعليم الفارق في فصول الدمح التي تحتوى على لعديد من الطلاب دوي القدرات المتبيئة، والتي فيها مجتاج المعلمون إلى التمكير في المستوى الصروري من الدعم الذي مجماحه الطلاب المختلفون (Larkin, 2001, Scanion) 2002)

ويصف العديد من الدحثين المكونات الأساسية للنعليم الارتكاري :(Bender, 2002) المحديد من الناحية Hogan & Pressley, 1997, Larkin, 2001) الممودحية - ما يلي

التحصير للمشاركه وفيه يتم النعرف على كل من متطلبات المهج وحاجات التلميذ ويتم
 وضعها ف الإعتبار.

- •تأسيس هدف مشترك بعد مناقشته مع الطعل.
- •التشخيص النشط للمهم الحالي للطعل وحاجاته.
 - •نقديم المناعدة الماسيه خاحات الطفل مناشرة

- •تقديم التغدية الراجعة للطفل في محاولاته التعليمية
- •مساعدة الطفل في استدحال المعرفة وتعميم المهارات الجديدة المتعلمة.

ولاشك في أن العديد من هذه المكونات النعليمية للتعليم الارتكاري تتطلب النعاون بين كل من المعلم والتلميذ في تشخيص فهم العقل الحالي للمشكلة محل الدراسة. وهناك مكونات أخرى (مثل تقديم المساعده المناسة لحاجات الطفل وتقديم التغدية الراجعة) يمكن أن تتم من حلال مهمة تعلم مختارة حصيصاً أو برنامج حاسوبي أو محتوى منهج متخصص. ومفتاح الارتكار ليس في كيفية تقديمه وإنها في تزويد العفل بالدعم الصحيح للتعلم في الوقت المناسب وسحب هذا الارتكاز كنها زاد تعلم الطفل ويمكننا أد نتوقع أن نشهد في العقود انقادمة المزيد من المقالات المحثية التي تشول ارتكازات النعلم أو الدعامات ما وراء المعرفة للتعلم بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعدم.

. مراقبة الذات: Self-monitoring

يمكن توجيه استراتيحيات مراقبة الدات إما لتحسين السلوك أو لتحميق التقدم الدراسي للطالب (Goddard & Heron, 1998; Scanlon, 2002; Snider, 1987). وفي هذه الاستراتيجية – أى مراقبة الدات – يتم مدريب التلميذ على استحدم اللعة الداحلية في المراقبة الدورية الذاتية لسلوكه أو نقدمه الدراسي.

ونيها يلى مثال على دور استراتيجية مراقة الدات في تحسين الانتباه. أولاً، ينم تشغيل شريط كاسيب مسجل عليه نغمة جرس يرد على هترات متقطعة (محيث يكون متوسط طول الفترة بين الرنات جوالي حمس وأربعين ثانيه) وعند سماع صوت كل ربة يتساءل النلميذ "هل أنا كنت مشها ؟". ويدرب التلميذ على الإحالة بنعم أو لا وتسجيل إجابته على ورقة ثم يعبدها فوراً إلى صحيمة العمل.

ويعد استحدام السؤال الصامت عن السلوك الداتي لعطفل أحد أهم أوجه هذه الاستراتيجية وأكثرها حسماً، وتشترك هذه الفيية مع فنيات التدخل ما وراء المعرفي الأحرى في استحدام مثل هذه اللعة الداخلية (لتفكير الصامت) عما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين استخدام السؤال الصامت كفنية، والفنيات الما وراء معرفية الأحرى.

تطبيقات مراقبة النات في العجرة الدراسية :

Classroom application of self monitoring

من بين الاستراتيجيات العديدة الني نافشناها في هذا الفصل، ربيا تعد اسبراتيجية مراقبة الذات لتحسين السلوك أسهل هذه الاستراتيجيات من حيث بطبيقها في أي مصس دراسي (Goddard & Heron, 1998). فلا بحتاج تنفيد هده الاستراتيجية عبر يوم أو يومين فقط من التدريب عليها قبل تنفيدها، وذلك مقاربة ببعض التدحلات ما وراء المعرفية الأخرى التي يستعرق تنفيذها رمناً يتراوح ما بين عشرة أيام إلى ثلاثين يوماً. ولقد نشر "هلاهان ولويد وستولر" Hallahan, Lloyd & Stoller) أيضاً كتبباً صعيراً مصمهاً لإعطاء المعلم المستجد كل المعنومات الصرورية للتنفيد ونقدم النافذة الإبضاحية (١١-٤) جانبا من هذا الكتيب يوصح سهونة التنفيد

النافلة الإيشاحية (١١ -٤)

إرشادات تعليمية؛ تعليمات مراقبة الذات؛

Teaching tips: self- monitoring instructions

أنت تعرف يا "جونى" أن انتاهك لعملك بمش مشكلة بالسبة لك. فلطالما سمعت المعلمين يقولود لك "انتبه"، "ركر فيها تفعل"، "ماذا تععل؟" وأشياء من هذا القبيل. حسناً، سبداً اليوم شيئ يساعدك على أن تساعد نفسك في الانتباه بشكل أفصل. أو لاً، نحن بحناج إلى التأكد من أبك تعرف ما معنى الانتباه. هذا هو معنى الانتباه (يمعدح المعلم الانتباه القوري والمستمر للمهمه). وهذا هو معنى عدم الانتباه (يحدج المعلم السلوكيات البديلة مثل التحديق في العراغ واللعب بالأدوات). والآن أحرني هل أنا منته أم لا (ينمذج المعلم مثل التحديق في العراغ واللعب بالأدوات). والآن أحرني هل أنا منته أم الا (ينمذج المعلم أربك ما سوف نعمل سوباً. فسوف تسمع هذه الغمة من حين لآخر (يشعل المعلم شريط الكسيت). وعندما بسمعها تسأل نفسك فورا "هل أنا كنت منتبهاً؟". ثم تصع علامة نفسك نفس السؤال وأحب عليه ثم عد إلى عملك وهكذا. والآن دعي أربك كيف (بنمدج المعلم الطريقة بأكملها) والآن يا "جوبى" تستطيع أن نعمل ذلك بنفسك. أخبري مادا سوف تفعل في كل مرة تسمع المغمة. فلمحرب الطريقة سوياً سوف أشغل الكاسيت وأنت بؤدي بعصر المهام (يلاحظ المعلم تبعيذ التلميذ للطريقة بأكملها ويمدحه على التنفيذ بودي بعصر المهام (يلاحظ المعلم تبعيذ التلميذ للطريقة بأكملها ويمدحه على التنفيذ الصحيح ثم يسحب تدريجاً)

D.P. Hallahan, J.W المصدر تحسين الانتباه باستحدام مراقبة الدات للمؤلمين الانتباه باستحدام مراقبة الدات للمؤلمين معهد صعوبات المعلم، حقوق الطبع محفوظة

ويعين عليك - كمعلم أن ملاحظ استحدام معض ملامح وخواص التعليم المباشر في المافدة الإيصاحية (١١-٤). ععلى سبيل المثال، تقوم كل من عدرات المعلم وتركيره على لنمذحة على تطبيفات تدريس التعليم الماشر التي سبقت مناقشتها في الفصل العاشر من هذا الكتاب. وفي أحمان كثيرة نحد أنه بمحرد البرهنة على الفكرة لفعالة، كما في حالة إجراءات تدريس التعليم الماشر السابق ذكرها، يبدأ المعلمون في الاستعابة جذه لفكرة في إبداعاتهم احديثة في التدريس.

التاييد البعثي لراقبة الثات: Research support for self-monitoring

كان "دابيل هلاهان" Damel Hallahan ورملاؤه بمعهد صعوبات التعلم بجامعة فيرجبيا أول من طور ونشر استراتيجات مراقبة الدت لتحسين الانتباه (Bender, 2002)، ثم أطهرت العديد من البحوث والدراسات عاعلية هذا التدخل .Hallahan & Sapona, 1983; Snider, 1987) عتلف المراحل الدراسية (Bender, 2002).

وعلى سبل المثال، استخدم "براتير وجوى وشيلهان وغبل وميلر" , Temple and Miller معلم، فلقد أصافوا تمديل مهم، فلقد أصافوا تلميحا بصريه عبارة عن ملصق مصمم لتذكير الطلاب بسلوك التركير في الهمة لمصافحة لمحافة بشكل ملائم للمرحة الثانوية. استخدم الطلاب الخمسة هذا الملصق مع صحيفة لمسجيل الذاتي مشامه للصحفة السابق ذكرها. وكان هذا الملميح البصري يشتمل على أربعة بدكرات سلوك التركيز في المهمة بشكل ملائم وهي: (١) أجعل عينيك على المعلم أو العمل الذي تقوم به (٢) أحلس في مقعدك ووجهك للأمام وقدميك على الأرض أو رجليك متفاطعتين (٣) استخدم الخامات الصحيحة (٤) أعمل في صحت. ولكل عبارة صورة توصحه كنذكير إصافي للتلاميذ ولقد استحدم معض الطلاب طريقة مراقبة الدات في فصل تربية أحصة، بيما استحدم طلاب آخرون هذه الطريقة في فصول الدمج، وعند ساع صوت الحرس، كان يطلب من كل نلميد مراقبة مبلوكة داتياً باستخدام التلميح البصري. ولقد أطهرت نتائح هذه الدراسة أن هذه العملية كانب تؤني ثهرها جبداً مع المراهمين مثلي أطهرت الدراسات المكرة حدواها مع الأطفال ذوى صعوبات التملم.

ومالإضافه إلى دلك، كانت إحدى الطلاب الخمس في هذه الدراسة فتاه أمريكية من أصل أفريقي عمرها سنعة عشرة عاماً. وكانب النتائج إيجانية بالنسبة لهذه الفتاة وأيصاً الأربعة دكور البص الأحرين في الدراسة. فلقد أدى صم الطلاب الأقليات إلى تقوية هذا التصميم البحثي لوجه عام

وهكذا يمكن القول أن هذه الدراسات أوضحت فاعلية مراقبة الذات كتدخل للأطهال والمراهفين دوي صعوبات التعلم ومن سبهم طلاب الأفليات. وبالإصافة إلى ذلك، أطهرت بعض المتاتج ريادة معدل إتمام المهمة نجاب ربادة رمن التركير في المهمة، وذلك بتيحة مراقة الدات (Snider. 1987)، وترعم أن هذه النتائج نعتر مبدئية إلى حد كبر، إلا أنها على الأقل تشير إلى أن استرانيجنات مراقة الدات سوف تؤدى إلى ريادة قدرة الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التركير في المهمة. وأحبراً هناك بعض البراهين على أن مراقبة الذات استراتيجية مثمرة للطلاب دوي المشكلات السلوكية والتلامية دوي صعوبات التعلم مستراتيجية مثمرة للطلاب دوي المشكلات السلوكية والتلامية دوي صعوبات التعلم وراء المعرفي في كل من فصول النعليم العام وقصول البربية الحاصة لمساعدة الطلاب دوي مشكلات قصور الإنباه.

وعليث كمعلم- أن تأحد هذه التائج في الاعتبار وأن تفكر في أنواع المهام التي تريد س الطلاب إتمامها باستحدام مراقبة الدت إد يجب استحدام مراقبة الدات فيها يتعلق بسلوك الانتباه عندما بكون التلميد في مرحلة الهارسة المستقلة للتعلم أو عند إعطائه صحيفة عمل كنوع من التكليفات له. ويجب استحدام برنامج مراقبة الداب مع الطلاب الدين يظهرون فهما جيداً للمهمة المطلوبة مع دقة كبيرة في تمامها. ويعد برنامج مرقبة الدات أكثر ملاءمة للطلاب الذين تتلحص مشكنتهم الأساسية في عدم قدرتهم على المنابرة أو الجلوس في المقعد أثناء أداء المهام. وبالإصافة إلى دلك، فإن هذا التدخل يلائم بشدة المهام الني يهارسها المطلاب بشكل فردي في

ويوصي بعض الماحثين بصورة معدلة قبيلاً من مرافية ندات وهي تصحيح الدات -Bender 2002, الدي بعد بدخلاً براسياً للطلاب دوي صعوبات التعلم ، Correction الدي بعد بدخلاً براسياً للطلاب دوي صعوبات التعلم ، Goddard & Heron, 1998, Hogan & Pressley, 1997; McConnel, 1999) على سبيل المثال، بصب كل من " حودارد وهيرون " AAA) Goddard and Heron) استراتيجية لتصحيح ابذات يمكن من خلالها أن بتعلم التلميذ بو صعوبة التعلم مرافعه تهجئته وبصحيحها ذتياً. ويقترح هدان الباحثان العديد من أنشطة تصحيح الذات وتشمل كلاً من التحقق من كل حرف والتحقق من كل كلمة.

وعند التحقق من كل حرف، يعطى التلميذ صحيفة تهجئة يومية تحتوي على أعمدة بالكلمات يجتوي العمود الأول على قائمة بالكلمات دات النهجئة الصحيحة والني ينعي على التلميذ إتمامها. وتحتوي الأربعة أعمدة التالية على نفس الكلمة في صورتها الصحيحة والخاطئة كما هو موضح أدناه:

| المعمود ا | العبود ٢ | العمود٣ | العمود ٤ | العمود ٥ |
|-----------|----------|---------|----------|----------|
| هدف | مطف | مدق | هتف | مدف |
| حصار | حصام | حطان | حصان | حواں |

وفي هذا النشاط يتدرب التلميذ على استحدام سلسلة من الحروف المكتوبة ثم يصحع كلاً من الكلمات الأخرى. ويمكن لهذا النوع من تمارين التصحيح الداتي اليومة أن تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تعلم تهجتة الكلمات المحتارة. وفي عربن التحقق من كل كلمة، يستحدم نفس هذا النشاط – أعنى الأعمدة الحمسة – تحيث يقوم الطلاب تكتابة الكلمة بالصحيحة.

ومع نمو مهارات نصحيح الدات قدى التلميد، تسهر هذه الطريقة عن اعتياده لمراقبة أداثه للتهجئة ذاتياً في جميع أشطته التحريرية ويعد هذا الأسلوب للتصحيح الداتي ومراقبة الأحطاء إحدى الأفكار ليعليمية القائمة عنى المراقبه الذائية، وهناك العديد من الاستراتيجيات المائلة الأحرى التي تطورت بناء على هذه الاستراتيجية. وكليا يرداد اطلاعك على مقررات طرق التدريس، سوف تصادف الكثير والكثير من فنيات مراقبة الدات التي يمكن استخدامها مع الطلاب دوي صعوبات التعلم

ملخس الفصل: Summary

تقوم محتلف التدخلات ما وراء المعرفية الذي ناقشاها في هذا العصل على استخدام النغة الداخلية لتحطيط وتنظيم الاستراتيجيات لبيسير إتمام المهام الدراسية. على سسل المثال، فإن استرابيجيات التعلم محددة الخطوات التي طورت بجامعة كاسباس تيسر استخدام اللغة الداخلية في المهام الدراسية المحددة بالمرحلة الثانوية. وقد انتشر استحدام هذه الاستراتيجيات على نطاق وسبع في مصول الطلاب ذوى صعوبات التعلم. أما الاستراتيجيات عير المحددة مثل التحصير لنص ومراقبة النهم والارتكار وتصحيح الذات فهي استراتيجيات قائمة على اللعة الداخلية لتخطيط للمهمة. وتستخدم هذه الاسترتيجيات أيضاً على بطاق واسع.

كما يعد التدريس الشادلي طريقة تعليمية تركر على التخطيط ما وراء المعرفي للطفل في أنواع

محددة من المهام لتحسين فهم الفراءة. ونشجع هذه الاستراتيجية الطفل على التعاعل مع المادة المقروءة بطريقة حيدة التحطيط.

وأخيراً، فإن المرافيه الدائية للسلوك هي أحد الأمثلة على استخدام اللغة الداخلية في مراقبة السلوك الملائم والأداء الدراسي (الأكاديمي) في داخل حجرة الدراسة ويتجلى الاعتباد على اللغة الداخلية من خلال الأسئلة التي يدرب الطلاب على طرحها على أنفسهم في صمت.

ومى منظور أوسع نطاقا، يمكن القول أن العلاقة تتصح بين كل من هذه لاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمنظور ما وراء المعرفي لصعوبات التعدم. فالمعطون المهامهم التعديمية بشكل الأطفال دوي صعوبات التعلم لا تستعرفهم مهمة التعلم ولا يحططون المهامهم التعديمية بشكل مباشر وشيخة لهذا المنظور، بدأ المعلمون التركيز عن الفيات التي تُحمل الطلاب مستولية أكبر عن التحطيط ما وراء المعرفي لحل المشكلات التعليمية والتربوية. وتسعى حميع الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي قدماها في الفصل خالي إلى صهان ريادة الاحتمام و لاشتراك النشط بمهمة التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولطالما كان هذا التركيز هو الموصوع السائد في بعوث الطلاب دوى صعوبات التعلم مند حوالي عام ١٩٨٥، وهناك العديد من المؤشرات على أن هذه الاستراتيجيات سوف تطبق شكل أوسع نطاقاً في فصول الطلاب دوي صعوبات التعلم في المعد القادم

وقد تساعدك النقاط التالبة في دراسة هذا المصبل:

- يقوم المودح ما وراء المعرفي للتعليم على المودح السلوكي للتعليم ويشتمل على عنصر
 إصدى وهو اللغة الداخلية inner language أو تعييم الذات Self-instruction.
- تتصمن ما وراء المعرفة تخطيط الناميد بوجه عام لمهمة النعلم وتعليهانه الذاتية ومراقبته الدانية لأداء المهمة.
- ٢ تصمن استراتيجيات التعلم بوجه عام حطوات بتدكرها التلميد بحيث تمثل الخطوات
 البعليمية الداتية لمهمة لتعلم
- إلى هناك بعص استراتيجيات النعلم التي تتضمن خطوات محددة في الفهم وتشمل تصوير
 القصة وإعادة سرد القصة وعبره.
- الندريس التبادل Reciprocal Teaching استراتيجية تعليمية ما وراء معرفية لفهم المجموعات الصغيرة بفيادة المعلم. وتتصمن هذه الاستراتيجية الننبق وإنشاء الأسئلة، والتلجيص، والإيصاح.

- تتصمن مفهوم التعليم الارتكازي Scaffolding التزويد بالدعم المناسب لكن تلميذ بشكل فردى في مرحلة حرجة من مراحل عملية التعلم.
- ٧. المرافة الدالية للسلوك هي استراتيجية ما وراء معرفية مصممة لتحسيل لوجيه المهمة والأداء الدرامي

أسئلة وأنشطة: Questions and activities

- ١ صف الأساس البطري المشترك من الاستراتيجيات التي قدمناها في هذا الفصل.
 - ٢ قارد وقابل بين المموذح السلوكي للتعلم والممودج المعرفي للتعلم
- ٣. الحث عن العلومات في منطقتك التعليمية وتعرف على ورش العمل التي تركز على الاستراتيجيات المعرفية. هل يمكك أن تربط بين أي من هذه الورش وبحوث ودراسات استراتيجيات التعلم التي أحربت للجمعة كانساس؟
 - عمد المفهوم الارتكازي وطور بشاطأ بلعب الأدوار يوضح فكره التعليم الارتكازي.
- اطلع على معص مصوص القراءة الفاعدية من منهج التعليم الابتدائي في منطعتك
 المعليمية هل تحد فيها تطبقا لأي استراتيجية تنطبق على المدريس التبادلي؟ وما هي هذه
 الاسترابيجيات؟
- ٦. استعرص وراجع بعض استرابيجيات التعليم الداني في قائمة المراجع. ودقش فاعلية هده
 الاستراتيجيات مع طلاب فصلك و.كتب تقريراً عن دلك.

REFERENCES

- Areher, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency. Foundation skalls for struggling older renders. Learning Disability Quarterly, 20(2), 89–102.
- Ashton, T. M. (1999). Speal CHECKing. Making writing meaningful in the classroom. Teaching Exceptional Children, 32(2), 24–27.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for students with learning distributions. Best practices for general and special educators. Thousand Oaks. CA. Coewin Press.
- Boudah, D. J., Leaz, B. K. Bulgren, J. A., Schumsker, J. B., & Deshler D. D. (2000). Don't water down' Enhance contest learning through the unit organizer routine. Teaching Exceptional Children, §2(3), 48–57.
- Bowman, J. E. & Davey, B. (1986) Effects of presontation mode on the comprehension monitoring behaviors of LD adolescents. Learning Disability Quarters, 9, 250–256.
- Bruce, M. E., & Chan, L. K. S. (1991). Reciprocal teaching and transenvironmental programming. A program to facilisate the reading comprehension of students with reading difficulties. Remedial and Special Education, 12(5), 44–54.
- Deshier, D. (2006) An interview with Don Deshler Perspectives on searching students with learning disabilities (interview conducted by Steve Chamberlain). Intervention in School and Clinic. 41(5), 302–306.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to the rescue! Helping students link and remember information. Teaching Exceptional Children, 32(4), 72-76.
- Ellis, E.S. (1991) SLANT A starter strategy for cuass participation. Lawrence, KS. Edge Emergerses.
- Fogary R (999) Architects of the intellect Educational Leadership, 57(3), 76–79
- Goddard, Y.L., & Heron, T.F. (1998) Pleaze, teacher help me learn to speli better. Teach me self-correction. *Teaching Exceptional Children*, 30(6), 39-43.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., & Stoffer, L. (1982) Improving attention with self-monitoring. A manual for teachers: Charlottes ville. University of Virginia. Institute for Learning Disabilities.
- Rallahan, D. P., & Sapona, R. (1983). Self-monitoring of sitention with learning disabled children. Pasiresearch and current issues. *Journal of Learning Disabilines*, 16, 616–620.

- Hogan, K., & Presslev M. 1997. Scaffolding seigntific competencies within classiform communities of inquity in K. Hogan & M. Pressley (Eds.). Scaffolding student tearning. Instructional approaches and issue, (pp. 74–107). Cambridge M.A. Brook. Inte Books.
- Johnson, D.D. Pittelman, S.D., & Heimfielt, J.F. (1986). Semantic mapping. The Reading Teacher 39, 778-783.
- Korinek & & Bulls, J. 4. 1996). SCORE A: A student research paper worting strategy. Teaching Exceptional Children, 28(4), 60–63.
- Larkin, M. J. (2001) Providing support for student independence through scaffolded instruction. Procesus, Exceptional Children, 34(1), 30–35.
- Lenz B. K. (2006) Creating school-wide conductors for high-quality learning strategy classroom instrucsion. Inservention in School and Conic. 41 (5) 261–266.
- McConnel, M. E. (1999) Self-monitoring, cuerns, recording, and managing. Teaching statents to manage their own behavior. *Teaching Exceptional Chil dren*, 32(2), 14–23.
- Melntosh, R., Vaugho, S. & Bennerson, D. (1995) FAST social skills with a SLAM and a RAP Teaching Exceptional Children, 28(1), 37 →1
- McLaughlin, T.F. Krauppmam, V.F., & Welch, J.M. 1985) The effects of self-recording for on-task behavior of behaviorally disordered special education students. Remedial and Special Education, 6, 42, 45.
- Michenbaum, D. H. (1971. Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. Journal of Personalist, and Social Psychology, 17, 298–306.
- Michenbaum, D. H. & Goodman, J. (1969) The developmental control of operant motor responding by verba, operants. Journal of Experimental Child Psychology, 7: 553-565.
- Palinear A. S., & Brown, D. A. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind in E. . Cooper (Ed.). Reading, thinlong, and concept development. Interactive strategies for the class. New York. The College Board.
- Paliacsar, A. S., & Brown, D. A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. The Reading Teacher, 39, 771–717.
- Pahnesar A S & Brown D A (1987) Enhancing instructional time through attention to metacognition Journal of Learning Disabilities, 26, 66-75.

- Prater, M. A., Joy, R., Chuman, B., Temple J. & Miller, S. R. (1991). Self-monstoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 14, 164-178.
- Rose, T.L., & Sherry L. (1984). Relative effects of two previewing procedures on LD adolescents and reading performance. Learning Disability Quarterly. 7:39-44.
- Scaalon, D (2002). PROVE-ing what you know. Using a learning attning it an inclusive classroom. Teaching Exceptional Candren, 34(4), 50-55.
- Schumaker, J. B., & Deshier, D. D. (2003). Can students

- with 1.D become competent writers? Learning Disabilities Quarterly, 28(2), 129-141
- Snider V (1987) Use of self-monitoring of attention with LD students. Research and application. Learning Desability Quarterly, 10: 139-151.
- Weich, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph verting of students with mild tearning disabilities. Learning Disability Quarterly, 15, 119-128.
- Whitaker S. D. Harvey, M., Hassell L. J. Linder, T. & Tutterrow, D. (2006). The FISH strategy Teaching Exceptional Children, 38(5), 14-18.

الفصل الثاني عشر



استخدامات التكنولوجيا مع الأشخاص نوى معويات التعلم

عناصر الفصل:

- مقدمة
- تطبيقات التكنولوجيا
- تطبيقات الكمبيوتر.
- التمنيات (التكنولوجيا) الماعدة.
- الوسائط المتعددة تحسن عملية التعلم.
- الوسائط المتعددة وضبط عملية النعلم.
- تعليم الطلاب دوى صعوبات التعلم باستخدام الوسائط المتعددة.
- أجهزة الوسائط المتعددة المستحدمة داحل الفصل المدرسي (الدراسي).
 - التطبيقات التعليمية للوسائط المتعددة.
 - الوسائط المتعددة في التدريس.
 - بحث الطالب.
 - نسق التأليف لدى الطلاب.
 - تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمساعدة الكمبيوتر.
 - فاعلية التعليم بالوسائط المتعددة.
 - التطبيقات النعليمية للانترنت
 - مشر وعات ساير بال cyberplas .

- نشر عمل لطلاب.
 - التطبيقات البحثية
- البحث على الشبكة العالمية للمعلومات.
- المشروعات عبر القصل المدرسي (الدراسي).
- عادير حاصة بالتعليم المعتمد على الأنتربت.
 - ملخص الفصل
 - أسئلة وأنشطة
 - ~ مراجع الفصل

عندما تكمل هذا الفصل سوف يكون بإمكانك:

- ١ وصف المكونات المتعددة لمجموعة الوسائط المتعددة.
- ٢ التعرف على الاستخدامات التعليمية المعددة للانترنت.
- ٣ حمل قائمة بمراقع البحث المحتلعه للطالب الدي يستخدم الانترنت
- المناقشة برامج الكمبيوتر المحتلفة لتى ضممت وطورت بصورة حاصة لتناسب الطلاب ذوى صعوبات التعلم.
- ه وصف المؤسسات المحتلفة التي تسخدم الوسائط المتعددة و/أو الانترنت في المهارسات التعليمية

الكليات المناحية

التقيات المساعدة.

إدارة اسابات

الوسائط المعددة.

بطاقة.

أررار.

محموعة متظمة

مساعدة الطالب لتعلم البص

قرص الذاكرة المدمح

ماسح رقمی (اسکانر)

محول المعلومات الرقمي السمعي.

المعرفة الموقفية (المعرفة من خلال المرور بمواقف).

التعليم الواقعي

البطافة الزائدة.

إدراك الواقع.

برامج الكميونر

مثر وعات عبر الفصل.

مقدمة

مند دحول واستخدام أجهزة الكمبوتر في قاعات الندريس في الثمانيسيات والتسعينيات من الفرد العشرين الماصي، بدأ العديد من الماحثين في استكشاف تطبيفات تكنولوحيا التعليم مع (Anderson-Inman., Knox-quinn & Horney, 1996; الطلاب دوى صعوبات التعلم المالات Blankenship, Ayres & Longone, 2005; Boon, Fore, Burke & Hagan 2006; Castellani & Jeffs, 2001. Ferretti & Okolo, 1996; Hutinger & Clark. (2000, Stanford & Siders, 2001) ، وقد قام عدد من الباحثين الأحرين بوصف لتدحلات التي بحب أن نعمل على مساعدة الراشدين من ذوي صعوبات التعلم ،Higgins & Raskind) 1995; Igo, Riccomini, Bruning & Pope, 2006, Mac Arthur, 1998) وأخيراً. قامت بجموعة أحرى من الماحثين متحرى استخدام نطبيقات التكنولوجيا في مجال التعليم نصعة عامة . (Hauser & Malouf, 1996; Raskind Herman & Torgesen, 1995; Renard, 2000) وبالرغم من أنه أصبح من الوضح أن تطبيقات الكمبيوثر بجب ألا نعتبره علاجاً سحرياً لصمونات التعلم بحث بمكن من خلالها التحلص من كل الصمونات، وبالرعم من ذلك فإن تطبيقات الكمبيرتر بمكن أن تساعد الأفراد ذوى صعوبات الثعلم على التغلب على الصعوبات التي يعانون منها وبالتالي يمكن أن تكون دات سفعة كبيرة لهؤلاء الطلاب ولهذا السبب، يجب أن يتعرف معلمو الطلاب لموى صعوبات التعلم على تطبيقات الكمبيوتر المتعدده، وأن يجدوا الطرق الماسبة لاستخدامها في تعليم هؤلاء الطلاب وإنحاز المهام المكلمين مها.

وفى عام ١٩٩٣، اجتمع محموعه من العلماء وواضعي البظريات لمنافشة موضوع استحدام التكولوجا مع الأفراد ذوى صعوبات التعلم (Raskind, 1995)، وقد نتج عن دلك الاجتماع ظهور وتحديد تطبيقات عديدة لاستحدامات التكولوجيا في محال صعوبات التعلم وهي أولاً، إن تطبيقات التكنولوجيا فانت قوة دافعة كبيرة لتعليم الطلاب دوى الصعوبات حيث تستحدم كعلاح للقصور في عالات القراءة، والكتابة، والرباضيات، والذاكرة، والتي كانت تتم عاطبتها شكل تقليدي فيها سق، ودلك على الرغم من آن العلماء والباحثين في عام ١٩٩٥ أقروا بأن

السبيز بين العلاح والتعليم الأولى المعتمد على الكمبيونر كان إلى حد ما صابى وغير واضح، معلى حين كان لتعليم الأولى لموضوع معين داخل قاعات التدريس التقليدية بسنق دائها العمل العلاجي، فإن استحدام لكمبيوتر يسمح بالتعليم الأولى لموضوع معين، كم يسمح في نفس الوقب بالتدريس العلاجي.

وقد ركزت بعض من تلك المناقشات على استخدام الكمبيوتر في التقييم كإحراء لمتعرف على الطلاب ذوى صعوبات التعلم (1995 ... Raskind et al., 1995). فعى الدول النامية، حيث لا نتوفر عدد كبر من الأحصانيين المعسين، بجد أن التقييم بمساعدة الكمبيونر يسمح بلمعلم بالتعرف وتقييم الطلاب دوى صعوبات التعلم عما يساعد على تقديم الحدمات عم بصورة كبيرة. وعلى أية حال فقد حدر علماء آخرون من الاعتباد على التقييم بمساعدة الكمبيوتر لأنهم بوف عرد بافدة ضيقة لمرقية صعوبات التعلم. واستخدموه فقط في التعرف المبدئي على صعوبة لمعلم داخل العصل المدرسي

ويعتبر الوصول والحصول على المعلومات نطبق آحر لتقيات الكمبيوتر التي يمكن أن تحسن حياة الأفراد دوى صعوبات التعلم بصورة كبيرة (1995 على قرص الذاكرة المدمج مثل قواعد البيانات الموجودة على قرص الذاكرة المدمج مثل الموسوعات يمكن أن تساعد في الوصول السريع للمعلومات المطلوبة دون الحاحة لضرورة القراءة. فعلى سبيل المثال، يمكن القول آن قواعد البيانات الموجودة على الانترنت وقوص الذاكرة المدمج تقدم المعلومات المطلوبة في شكل مرئى أو في شكل سمعى، أو في شكل خرائط، ورسوم بياسة وذلك بدلاً من تعديمها في صورة نص مكتوب فقط.

وحناماً، يتم استحدام التكنولوحيا في رعاية القدرات التي توجد لدى الطلاب الموهوبين دوى صعوبات التعلم والتي قد لا تتم ملاحظتها (Raskind et al., 1995). مالأفراد الدين يبدو أن لديهم قدرات بصرية، فإن هذه القدرات بمكن أن تساعدهم في أداء المهام دون الورقة والقلم، وبالتالي يمكن أن يتحسن تعليمهم باستخدام تطبيقات الكمبيوتر والتي تتضمن إمكانية لابتكار أثناء أداء العديد من المهام الموحة التي لا تتعلب استحدام الورقة والقلم.

وقد تحققت الوعود السائمة الحاصة بالسجدام تطبيقات تكنولوج التعليم بصورة كبيرة، ومع حلول عام ١٩٩٩ أنسر "ووكر" Walker إلى أن الكمبيوتر أصبح له تقبيات وتطبيقات تربوبة كثيرة، وتتوفر حالباً هذه التطبيقات التعليمية ، وقد افترنت هذه التطبيقات التعليمية بالثورة في عالات الاتصالات اللاسلكية والألياف الصوئية والانترنت وكانت فعالة في إعلاء مفهوم عجتمع المعرفة. وباحتصار يعتر الفرد الذي لا يستلك كمبيوتر اليوم فوداً أمياً.

وبشكل واصح، يجب إناحة المرص الماسة للطلاب دوى صعوبات التعلم للاستفادة من هده التطبقات والحيارات التعليمية المتطورة. وفي الحقيقة، فمنذ عام ١٩٩٧ تطلب التشريع المهدريل من معلمي التربية الخاصة أن يصعوا في اعتبارهم ضرورة تقديم واستحدام التطبيقات المكبولوحية المساعدة Assistive Technologies مع كل طفل عند تطبيق البرناميع التربوي المودي (Lahm & Nickels, 1999)؛ لأن هذه البطبيقات التكبولوجية المساعدة تقدم البوم المعديد من الحيارات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. وتنضمن القائمة التالية هذه الخيارات التعليمية

- (Castelloni & Geffs, تكنيكات تعليمية منطورة في القراءة، والكتابة، والرياضيات . 2001; Schetz & Dettmar, 2000; Symington & stranger, 2000; Williams, 2002)
- التعليم لواقعي (في مواقف حقبقية) في سيافات العالم الواقعي- المُعاش & Gersten) (Baker, 1998
 - برامح المراسنة الالكتروبية حول العالم (Stanford & Siders, 1998).
- مساعدة العلاب في التنقل بين مواقع الانترنت المختلفة & Morgan, Ellerd, Gerity -Blair, 2000; Trollinger & Slovkin, 1999)

. بط الفصول المدرسية بالفصول الأخرى الموجودة حول العالم والتي تشترك في نفس مجال الدراسة. (Hutinger & Clark, 2000)

- تطوير البرامج التربوية الفردية، وكدلك بظم تصنيف فصول التربيه الخاصة .

وكي هو واضح في القائمة السابقة، فإن التربية الخاصة والتعليم العام سيمران تحولات مهمة ودات مغرى مادامت تقنيات الكمبيوتر الجديدة مارالت مستمرة في التطور، وهنا يمكن القول أن المناقشة الشاملة والحاصة بتطبيقات التكنولوجيا المساعدة هي محور دلك القصل، ومن الحدير بالدكر أن وجود ملخص لأبواع برامج الكمبيوتر المتعددة والخاصة بمجال موصوعي واحد سوف نسهم في عهم أهمية استحدام التكنولوجيا المساعدة مع الطالب ذي صعوبات التعلم

وفى سياق مراجعته لاستخدام تطبقات التكنولوجيا المساعدة المتعددة فى مجال القراءة، قام كل من "كاستيلاس وجيفس" ۲۰۰۱ (Castellani & Jeffs) بتحديد عدد من أنهاط برامج الكمبيوتر التى يمكن أن تُسهم فى تحسين تعليم القراءة المكثير من الطلاب دوى صعوبات التعلم بصورة كبيرة فعل سبيل المثال بسمح برنامج قراءة النص بالكمبيوتر بقراءة نص ما

وإظهاره على شاشة الكمبيوتر إما كلمة كلمة أو حرف حرف. كما يمكن أن يزودنا ذلك المراسع أيضاً تقاتمة ملاحق تعليمية إصافية تتضمن تعريف المصطلحات، ومراجعة وصط التهجى، أو عرص الكلمات بصورة كبرة. ويرودنا برنامج تنظيم المفهوم لنصرى بصور وأشكال معلمه أو نقوالب لفظية لعمل الطالب . Boon et al., 2006; Royer & Royer. وأشكال معلمه أو نقوالب لفظية لعمل الطالب . 2004 . كما يمكن لهد البرسمج المعتمد على الصور في تعليم الكتابة أن يزودنا بالقصص والأشكال المتعددة للعمل المكتوب. وهناك قوالب وأشكال متناية للكتابة ترودنا بأنهاط بوعية من الوثائق، مثل الحروف، والمعمى الإحمالي، والخلاصات، والملحصات، والتقارير وما إلى ذلك من أشكال الكتابة

وكمثال على الكبعية التي يمكن فده التقيات الكنولوجية الماعدة أن تقوم بها لتحسيل تعليم طالب دى صعوبات التعدم، قام "ويليمز" Williams (٢٠٠٢) بوصف محاولات تعليم طالب ذى صعوبات تعلم، فقد كان الطفل T ليقصى أوقاتاً كبيرة فى قصر التعليم العام الشامل، لكنه مع دلك كان بعالى من صعوبة فى الكتابة (كتابة التكليفات والمهام لمكلف بها). وعن طريق استخدام كل من برنامج التعدية الراجعة الشعهية (الذى أتاح للكمبيوتر القيام مقراءه الأشياء التي كتبها الطفل T لوفقط)، وبرنامج التنبؤ بالكلمة (لذى أتاح للكمبيوتر الشؤ بالكلمة التي كتبه، T لا بعد قيامه بكتابة حرفين أو ثلاثة حروف من الكلمة فقط، وبعد كتابة هده الحروف يقوم برنامج الكمبيوتر بتكملة هذه الكلمة وكتابتها ككل). وقد بتج عن استحدم البرنامين مع العفل T لا تحسن مستوى الكتابة لذيه بصورة كبيرة، وتعلم أن يكتب بصورة أكثر سرعه ويعتبر هذين لبرنامين عرد قليل من كثير من تطبيقات التكنولوحيا بصورة أكثر سرعه ويعتبر هذين لبرنامين عرد قليل من كثير من تطبيقات التكنولوحيا المساعدة المتوفرة حالياً والتي يمكن أن أسهم في زيادة معدل الإنتاج الأكاديمي بلطلاب ذوى صعوبات التعدم.

وعلى أبة حال، أصبح من الواضح أن العديد من المدارس منذ فترة طويلة قامت بتطبيق الاستخدام الوطيعي للنكنولوجيا في ميدان التعليم. وعلى حين لا يوجد مجال من مجالات العمل في عالم النوم سكن أن يحمق أو يهمل في ترويد معظم موطعيه بالكمسوتر، وبالبرامج الملائمة، وبالتدريب، فإنه لا يزان يتعين على العديد من الطلاب في المدارس العامة أن يستأذموا عبد إبداء رغتهم في استخدام الكمبيوتر، وتسعى العديد من المدارس إلى توفير كمبيوتر لكل طالب، بالإصافة إلى توفير استخدام أجهزة كمبيوتر شخصية صعيرة منقلة "لاب توب" (التي تنتع على بطاق واسع، وتناع بتكلفة أقل عني مستوى الولايات)، وأيضاً توفير الحد الأدنى من برامح الكمبيوتر والتي قد تكون أرحص من شراء الكتب المدرسية بالنسبة لطلاب المدارس العامة.

ويشكل واضع فإنه بناء على ما سنق يجب أن يتوقع المعلمون أن تحدث تغييرات في طرق تعليم حميع الطلاب، ويشكل حاص بالنسة للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وسبب التشار استحدام التقيبات التكولوجية المسعدة في مبدان التعبيم، تقرص العديد من الولايات القيام بندريب المعلمين ندريباً نوعياً على استحدام التكنولوجيا المساعدة في الوقت الحاضر. فعلى سبيل لمثال تقرض ولاية حورجبا على المعلمين الدين يطهرون كفاءة في استخدام التكنولوجيا أن يشتركوا في بر مع تدريبية سنعرق ثلاثة فصول دراسية لتدريبهم على استخدام تطبيقات المكولوجيا المساعدة في ميدان التعليم وقد عقدت سظمة الأطعال دوى الاحتياحات الحاصة احماعاً للحة من الحراء قامت بإعداد قائمه بالكفاءات اللازم توافرها الاستخدام نطبيقات لتكنولوجيا المساعدة والتي يتعين على معدى دوى صعوبات التعلم أن يكولوا منقيل الموقات أن يكولوا منقيل الموقات أن تكنولوجية دب صلة بهدا الإتقان أو التمكن وقد تم تحميعها في ثهابية مجالات رئيسية هي.

- ١- المؤسسات الفلسفية، والتاريخية والفالولية للتكنولوحيا المساعدة.
 - حصائص المتعلمين لذين يتأثرون بالتكنولوحيا.
 - ٣ العياس، والتشحيص، والتقويم باستحدام التكنولوجيا.
 - پا معتوى و ممارسات تكولوحيا التعليم.
 - ٥- نحصيط وإدارة بيئة التعلم من حلال ستخدام التكنولوجيا
 - ٦- استحدام التكولوحيا لإدارة سبوك الطلاب.
 - ٧- ستحدام التكنولوجا للتوصل والشاركات التعاونية
 - ٨- المهارسات الأخلاقية في محال تطبيق المكمولوجيا المساعده

ومع ازدباد التأكيد على ضرورة استخدام التكنولوحيا لمساعدة في المدارس، فإله بجب على المعلمين أن بضمنوا وصول التقيات التكنولوحية المساعدة لحميع الطلاب - بدخل في ذلك الطلاب من خلفيات عرقية منايبة أو الطلاب الفقراء - والتي تعمل على تحسين عملية تعلمهم (Brown, Higgings & Hartley, 2001). وبالنسبة لاستخدام التكنولوحيا المساعدة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم نحد أن حالة الطعل T ل التي سبقت الإشارة إليها يمكن أن توصع العرق بين خبرة المدرسة الناجحة ومدرسه أحرى غير ناجحة في استخدام المكولوجيا المساعدة . وقد يؤثر الإنكار والرفص، المتعمد أو غير المتعمد، لاستخدام التكنولوجيا المساعدة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم بصورة سليه على مساعمهم التعليمية وعلى تحصيلهم مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم بصورة سليه على مساعمهم التعليمية وعلى تحصيلهم

الدراسي، وبدلك يحب على المعلمين أن يجرصوا على مجاراة هذه النطورات التكولوجية واستحدامها في مجال التعليم. ويستحق طلاما ذوى صحوبات التعلم تومير أفصل تعليم يمكنا ترويدهم به، وفي الكثير من الحالات يتصمن توفير أفصل تعليم هو ` الطلاب في الغالب استحدام بوع واحد أو أكثر من تقنيات التكنولوجيا المساعدة.

ويقدم هذا الفصل معنومات عن تطبيقات التكنولوجيا المتطورة حديثاً للحاسبات لاستحد مها مع لطلاب دوى صعوبات التعدم، كما يؤكد على ضرورة مراعاة بعض النوجيهات والإرشادات عند استحدام هذه التطبيقات التكونوجية التي قد يكون في دور بارز عند استخدامها في فصلت الدراسي في المستقبل، وقد تمت مناقشة بعض من هذه البطبيقات بصورة كبيرة في أدبيات البحث، في حين لا ترال العديد من التطورات الحديثة للتطبيقات التكنولوجية لم تسكشف بصورة كاملة حتى الآن.

وبعد الوصف المختصر لمتطبيقات التكولوجية، يركر هذا الفصل على معص التطبيقات لتعليمية الحديثة لمعتمدة على الكمبيوتر. وتصف أفسام دلك العصل تحس عملية التعليم من حلال استحدام تطبيقات تكولوجيا الوسائط المتعددة، والخيارات والمدائل التعليمية التي مورها الانترنت.

تعلییقات انتکنونوجیا : Technology applications

تطبیقات الکببیوتر: Computer applications

يمكن استخدام العديد من برامح وتطبيقات برامح الكمبيوس القننة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم , Lahm & Nickels, 1999; Raskind, 1993; Raskind & Higgins, صعوبات التعلم , 1998. والمستح برامح نظم معالجة الكليات بمراجعة الكثير من الأعيال التحريرية للطلاب للتعرف على الأخطاء الموجودة في بنية الحملة قبل القيام بطناعتها. وبوحد في الأسواق حالياً العديد من تلك البرامح، وقد يتم الحصول على أحد برامج القرامة التصحيحية التي تقوم بمراجعة علامات الترقيم، والقراعد البحوية، والكليات لمستحدمة، ويمكن لتلك البرامح أن تعمل على تسهيل وتحسين مهارات الكتابة للطلاب دوى صعوبات التعلم بصورة كبرة (Schetz & Detimar, 2000, Strassman & D'Amore, 2000).

ولا شك فى أن نظام مراجعة تهجى الكلهات الذى يوجد فى العديد من برامع نظم معالجة الكلهات قد يكون مفداً للطلاب دوى صعوبات التعلم بصورة خاصة . (Ashton, 1999 . Rashind, 1993 . و هدا النظام مثله مثل البطام الذى يوحد فى برامع القراءة لتصحيحية أى أنه يسمح للطالب مكتابه الكلهات دون صرف انتباهه للقيام ممراجعة الأحطاء التى توجد بها

ويموم الطالب بكتابه الكلمات ثم يقوم برنامج القراءة التصحيحية بمراجعة هذه الكلمات بصورة مباشرة. وعلى أية حال، فقد حذر "راسكيند" Raskind (١٩٩٣) من برامج القراءة التصحيحية التي قد تتبح للطالب عرصة اختيار لكلمة الصحيحة من بين فئمة تتصمن عدة كلمات لأن عرد صرف ابناه الطالب لاحتيار الكلمة الصحيحة يفقده القدرة على مراجعة تهجى الكلمات، كها أن القيام باختيار الكلمة الصحيحة من الفئمة التي تشتمل على كلمات مُنوعة قد تكون مهمة صعة جداً بالنسبة لمعديد من الطلاب ذوى صعوبات ابتعلم.

ومن المعروف أن العديد من الطلاب لكنار من ذوى صعوبات التعلم يفقرون إلى مهارة واحدة تبدو متأخرة لديهم وهي مهارة القدرة على تنظيم حياهم اليومية. فعلى سبيل المثال توجد كثير من البرامج لمساعدة طلاب الكلبات دوى صعوبات التعلم ولتى تتصمن التدرب التنظيمي لمساعدة أولئك الطلاب في القيام بتخطيط وبنظيم وقت العمل أثناء أداء المهام طويلة الأمد. وقد أشار "راسكيد" Raskind (1998) إلى أن استحدام التطبيقات الالكترونية لإدارة البيانات أن مساعد ت البيانات لشخصية، والتي يُشار إليها بالأحرف PDAs في الاستخدام العام - قد نساعد في إيجاد الحلول لذلك الموع من المشكلات التنظيمية، وبصورة عائلة فإن الكثير من برامح الكمبوتر الخاصة بالإدارة المابية قد تحسن وتُنمي المهرات المصرفية (المنكية) لدى الطلاب دوى صعوبات التعلم (Raskind & Higgins, 1998).

وهكذا يمكن القول أن طلاب المرحمة الثانوية ذوى صعوبات التعلم بجب بدريهم على استحدام تلك البطم والتطبيقات لتحسين أدائهم المسقبلي في المدرسة. كما يجب أن يفوم معلمو الطلاب دوى صعوبات التعلم بتدريب وتعليم هزلاء الطلاب وإكسامهم مهارات استخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر، وتطبيقات الكمبيوتر التي قد تفيدهم في تطبيق وتعبذ الحطة التربوية المهردية في سنواب الدراسة المتوسطة والسنوات التي تليها. وأيضاً، قد بكتشف العديد من المعدمين أن حداثة استخدام الكمبيوتر يعتبر حادزاً إضافياً للعديد من الطلاب ذوى صعوبات النعلم، وبناء على دلك سقوم هؤلاء الطلاب باستكمال المهام المكلفين بها على الكمبيوس (يتصمن دلك الكتابة ومراجعة العمل) والتي قد لا يكون بمقدورهم أدائها واستكمالها باستخدام الورقة والقلم

تقنيات (التكنولوجيا الساعدة: Assistive technology

حدد عدد من الباحثين نظم النقبيات المساعدة التي قد نجعل حياة الأطمال والمراهقين دوى Blankenship, Ayres & Langone, 2006; سعودات التعلم سلسة وسهلة إلى حد بعيد Morgan et al., 2000; Raskind, 1993, Raskind & Higgins, 1998, Symington &

Stranger, 2000, Williams, 200?. وهذه النظم التكنولوجية المتطورة والمتوفرة الآن، قد نشتمل على أنظمة طباعة مُكرة، وذلك للأفراد ذوى القصور في الإبصار، كما قد تشتمل على أجهرة لمحرحات الكلام، ولتحويل الكلمات التي ينطقها الشخص ضعف النصر إلى كلمات مكتوبة على شاشة الكمبيوتر وعلى الرعم من أن هذه الأساليب التقنية (التكنولوجية) المساعدة قد نمت وتطورت نطبيقاتها بالنسبة للعلاب ذوى الأنهاط لأخرى من الصعوبات، إلا أنه لا يرال هناك بعض الوقت حتى يمكن القوب أن تطبيقات هذه الأنظمة سوف نكون مفيدة للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وهد ماقش جمع من لمنظرين والباحثين، استحدام أنظمة النعرف عن الكلمات نتحسين وتعزير (أو في بعض الحالات لتيسير) اللعة المكونة لذي الطالب . 1998 . Williams . 2002) (1998 . Williams . 2002) وفي الأنظمة المتطورة، والتي هي مناحة الآن، تتم برعة الكمبيوتر بحيث يتعرف على ما ينطقه شخص معين، ثم تحول هذه الكلمات المطوقة إلى ورق مطبوع، ويقوم المستحدم في هذه الأنظمة بالإملاء من خلال ميكروفون، ويتكلم ببطء ويوضوح، ثم تطهر الكلمات التي يبطقها المستخدم بصورة مكتوبه على شاشة الكمبيوتر وإذا كانت الكلمات التي يبطقها المستحدم غير صحيحة، يمكن لمستخدم تعييرها واختيار كنهات أحرى صحيحة من القائمة التي تطهر على شاشة الكمبيوتر. ويمكن أن تقوم بعض أنطمة هذه البرامع بترحة ما بتراوح ما بين خمس إلى مسعين كلمة منظوقة وتحويلها إلى كلمات مكتوبة في دقيقة واحدة بتراوح ما بين خمس إلى مسعين كلمة منظوقة وتحويلها إلى كلمات مكتوبة في دقيقة واحدة التعدم الذين بكرهون ويحافون من الكنانة في إيجار أعهاهم المدرسية من خلال تحويل تساعد العلاب الذين بكرهون ويحافون من الكنانة في إيجار أعهاهم المدرسية من خلال تحويل لعتهم المنطوقة إلى بس مكتوب، وتتم برعة الكمبيوتر ليكون مهياً للتعرف على حصائص صوت العرد بطريقة أوتوماتيكية عند قيمه بإملاء النص عا يقل من الأخطاء التي قد يقع فها المود في المهام المكلف به.

كما أن نعم الاختصارات الموجودة ببعض برامح الكمبيوتر (أى توفير شكل محتصر لكلمة أو عبارة) تسمح للطالب بالقيام باستخدام وكتانة اختصارات لبعض المصطلحات التي يستخدمها مراراً عبد قيامه بالكتابة على الكمبيوتر، وعدئذ يقوم برنامج الكمسوتر بترضيح تلك الاختصارات التي قام الطالب بكتابتها (Raskind & Higgins, 1998). فعلى مسيل المثال، عبد قيام الطالب بكتابة بحث لمقاربة بين لحبوانات اللافقارية invertebrate والحبوانات المقاربة و"ver" أو "inv" على انتوالي

للإشارة إلى للافقاريات أو الفقاريات، وفي هذه الحال يقوم برنامج الكمبيوتر بتوصيح نلك الاحتصارات وكتابتها بصورة كاملة وهذه الخاصية (الاحتصارات) يمكن أن تساعد الطلاب ذوى صعوبات النعلم في كتابة أعهالهم التي يكلمون بكتابتها بصورة سريعة

وأيضاً تتوفر الآن أجهزة منتجة للصوت، وأجهزة دات قدرة على فراءة الشاشة (أجهرة قارئ الشاشة)، والأجهزة المنتجة للصوت، بمقدورها إنتاج وتوليد الكلام، وعند قتران استخدام هذه الأجهره باستحدام أجهزة فراءة الشاشة، وذلك من خلال توصيل الكمبيوتر بها فهى تسمح للكمبيوتر بقراءة النص الموحود على شاشة الكمبيوتر للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Raskind & Higgins, 1998) وهذه الأجهزة يمكن أن تكون آداة فعالة في تعليم الطلاب القراءة، وكذلك في إمحاز المهام لمدرسية. كما يبوفر الآن برامج تعمل على إظهار الكلمات نصورة معرورة تدريب الطلاب القراءة، وهذا يؤكد على صرورة تدريب الطلاب ذوى صعوبات النعلم على النتبع البصري أثناء القراءة،

كما تنوفر كذلك أبواعاً أخرى غنلفة من هذه التفنيات المساعدة مثل برامج نظم الاستماع الشخصى التى يمكن أن تساعد فى تحسين القدره عن متابعة المتكلمين والمحاضرين Raskind) الشخصى التى يمكن أن تساعد فى تحسين القدره عن متابعة المتخلفة من التقنيات المساعدة فى حقل صعوبات النعلم إلى وجود مداحل وطرق تعليمية جديدة يمكن استخدامها مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وأنت كمعلم ستدئ فى هذا المجال بجب أن تقوم بالبحث عن هذه المدحن والعرف لتوظيفها فى التعليم ممساعدة الكمبيونر، وأيضاً أن تعمل على تطبيق لتقيات المساعدة فى فصلك الدواسو.

الوسائط المتعددة - تعسن عملية التعلم: Multimedia-enhanced learning

تم استحدام تعبيفات الوسائط المتعددة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم على نطاق واسع، وكانت تلك التطبيقات ذات أهمية كبيرة في دلك المجال Glaser, Rieth, Kinzer, Colburn المجال المجال التطبيقات ذات أهمية كبيرة في دلك المجال Peter, 1999; De La paz & Mc Arthur, 2003; Mac Arthur & Haynes, 1995; ويمكن أن Wissick , 1996; Wissick & Garoner, 2003; Xin, Glaser, Rieth, 1996) تكول تطبيفات الوسائط المتعددة فعالة، وأن تؤدى إلى تحقيق مكاسب أكاديمية، وأن سهم في عملية تحسين تعليم الطلاب ذوى صعوبات المعلم بدرجة كبيرة ولذلك يجب على كل معلم المقبام بالتحطيط لتصميم برامج تعليمية تعتمد على استحدام الكمبيوتر، وأن يعمل على التكار برامج كمبيوتر تعليمية تحسن وتطور الأداء في عملية التعلم.

الوسائط التمندة وضبط عملية التعلم : Multimedia and learning control

نتصمن الوسائط المتعددة Multimedia استحدام نصيات لكميوتر تحسين عملية تباول النص عن طريق قيام الكميوتر بعمل وصنع ارتباطات بين ماده النص والمادة التوضيحية الإصافية. وفي الوسائط المنعددة يتم تقديم لنص وإتاحة مديل لاحنيار ولإيجاد معلومات إصافية عن دلك النص في بعس الوقت. مثل التعرف على موضوع الجمل، والارتباطات بين حروف الحر والمفعول المباشر، أو توضيح الصرائر (1995, Hac Arthur & Haynes, 1995). وتوفر الوسائط المتعددة لمستحدم القدرة على الانتقال من موضوع واحد إلى التفسيرات والتأويلات المرتبطة به أو إلى التوضيحات التي تساعد في الإحانة عن الأسئلة أو إلى اكتشاف أشياء أكثر من ذلك. وغمل حرية الانتقال والحركة من فكرة إلى أحرى مرتبطة بها تحسيناً وتعريراً لعملية تعليم لطلات دوى صعوبات التعلم.

ويمكن الفول أن أفصل نوضيح بنين الأهمية التي تُنسب إلى خاصية حربة الانتقال والحركة بين النصوص والمعلومات التي تشير بها الوسائط المتعددة أثناء العملية التعليمية هو بيان هذه العملية من خلان عرص وحده تعليمية في الناريخ. فمنذ ثلاثين عاماً مضت كان المعلم يقوم باستحدام بصوص الفصل (المادة التعليمية) أو ربها شريط فيلم لعرص سلسلة من الصور تحت كل منها شرح توصيحي لتعليم لعض موضوعات الثاريخ. وكال كل من فصول لكتاب المقرر وشريط الصور يمثل طريقة خطبة في التعليم (يتقدم فيه المتعلمون بنفس التسلسل) حيث يحب بعليم وعرض فصول الكتاب المدرسي الحاص بهادة التاريح، وعرص الأفلام التعليمية المرتبطة بكل بصل في الكتاب في الوقت الذي نام بتحديده مؤلف الكتاب بصورة مسبقة & Bender) (Bender, 1996. وعلى سبيل المثال إذا بظرنا إلى الفيلم التعليمي الذي يعرض سلسلة من الصور عن احرب الأهلية والتي يوجد أسفل كل منها شرح توصيحي لها، فإنه يجب على الطالب الانتطار حتى مهاية عرض صور دلك الفيلم التعليمي ليقوم بتوجيه الأسئلة المرتبطة بموضوع الفيلم للمعلم أو للاستهاع لتعليقات المعلم أو لإجاباته عن تلك الأسئلة. وهذا المثال السابق يوصح أن معطم الفصول المدرسية النقليدية كانت نتمع الطويقة خطية عمد عرض لمروس التعليمية، ويشير دلك إلى أن المادة التعليمية كانت تقدم للطلاب في صورة موضوع يتلوه موضوع آخر وهكد وذلك طبقاً ليظام ثم تحديده بصورة مسبقة. وفي جميع الحالات يجب أن يتبع الطلاب دلك النظام المحدد مسبقً، مع الإقلال من توجيه الأسئلة والاستفسارات.

أما تعليم الدروس باستحدام الوسائط المتعددة فإنه يتم بطريقة غير حطية، أي لا يسير على نعس التسلسل المتبع في الطريقة التفليدية، فعندما يقوم الطالب باستخدام الوسائط المتعددة فإمه

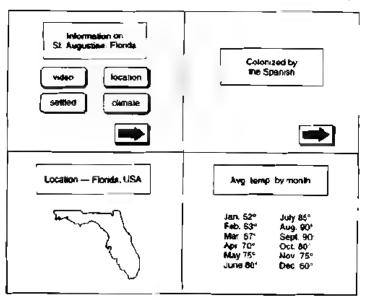
قد يسأن سؤالاً أو يتدكر موصوعاً مرتبطاً بالموضوع الذي يتعلمه، وبمكن للطالب مباشرة في هذه احدالة أن يدحل على مصادر المعلومات الموجودة على الكمبيوتر ودلك للبحث عن موصوعات مرتبطة أو للبحث عن إجابة لأسئلته، وهذا يعنى أنه يمكن للطالب في أي وقت أثناء شرح الدرس أن يقوم بالاطلاع على معلومات أحرى يريد المحصول عليها ثم بعود مرة أحرى إلى الدرس الأصلى، أو قد يسمر في الاستعلام والبحث عن الأشياء التي يربد الاستعسار عنها بنصه (Wissick & Gardner, 2000) وقد ينظر فرد ما إلى الوسائط المتعددة على أنها تمثل أشجاراً يتفرع منها فروعاً عديدة، حيث يبدأ كل الطلاب من نفس الجذر أو الجذع، لكنهم قد يتمرعون إلى معلومات أخرى تتعنق بأي حرء في الموضوع الذي قد يتعرضون له ويعتمد دلك يتمرعون إلى معلومات أخرى تتعنق بأي حرء في الموضوع الذي قد يتعرضون له

واستخدام الوسائط المتعددة رما تتمير به من حربة التنقل والحركة بين الموضوعات لها فائلة حقيقية وكبرة عبد استخدامها مع الطلاب دوى صعوبات نعلم القراءة فعلى سبيل المثال تخبل الطالب الذي يقوم بقراءة نص ولا يفهمه، وهذا النص قد يتضمن استحدام الصهائر (وبمعى آخر، انصحت مشكلة فهم الضهائر لدى العديد من الطلاب ذوى صعوبات انتعلم) تلك التي يعانى من صعوبة في فهمها، فيمكن هذا الطالب أن يتوقف مؤقتاً عن قراءة ذلك الحص وأن يعوم بمراجعة الفهائر التي يتضمنها النص الذي يقوم بقراءته، وهنا يمكن القول أن مقدور الكمبيوتر على العور – أن يتبح للطالب مراجعة هذه الصهائر... ويمكنه أن يعود حسلا مرة أخرى لم واصلة قراءة الصفحة. وهذه الخاصية التي تحسّن فهم الطالب للنص المووء من الممكن القبائر بصورة تقليدية.

وتتضمن العديد من حزم الوسائط المتعددة التي تستخدم تلك الطريقة في تنظيم المعلومات موصوعات يطلق عليها الأكوام والبطاقات. وتشر البطاقة و ذلك النظام إلى شاشة كمبيوتر واحدة محتوى على معلومات في شكل رسومات بيابية، أو نص، بالإضافة إلى أررار المعلومات أو أقسام عن شاشة الكمبيوتر، حيث قد يقوم الطالب بالنقر عليها بالفأرة، ومن ثم تسمح للمستحدم برؤية بطاقات أخرى وهذه البطاقات الأخرى قد تنضمن أبضاً ضيائر مرجعية، وتوضيح للحمل الموجودة في عقرة معينة، أو قد نتمير شاشة الكمبيوتر وتعرض حرائط ورسوم بيانيه مكان صفحة القراءة. ويمكن أن تساعد رؤية المعلومات في شكل رسوم بيائية (أو دايجرام) الطالب في فهم هذه المعلومات بصورة أفضل من مجرد تقديمها فقط بدون أي رسوم بيائية. والكومه stack في هذا القياس التمثيل يمكن أن تشير إلى تجميع البطاقات (دلك أن أحسن تصوير لها هو رؤية العطاقات على شكل كومة من البطاقات المفهرسة). كما أن استخدام الأزرار للضعط على البطاقات العردية أو المفردة يسمح لنطالب بالمحكم في المعلومات

المقدمة وربها تكون هذه المعلومات المقدمة معروضة على نحو خطى. وفي الدرس الذي يتم عرصه باستحدام الوسائط المتعدده، يمكن أن يختار الطالب- بسبب اهتهامه/ اهتهامها- موضوع معين فيمفر متنفلاً بصورة مباشره من البطاقة رقم ٦ إلى البطاقة رقم ٨٦ ثم يعود مرة أحرى إلى البطاقة رقم ٨، فالطالب لديه الفرصة في احتيار بربيب المعلومات، وبانتاني فهو يتحكم دائهاً في أسلوب استعراضها

وق البرنامج متعدد الوسائط، قد تحنوى الكومه على العديد أو القليل من البطاقات المطلوبة. يصور ويقدم شكل ١٠- ١ مجموعة وسائط متعددة بسيطة تنصم معلومات عن القديس أوعسطان (٣٥٤- ٤٣٠- ٤٣٠ بعد المبلاد) ، وفلوريدا والتي قدمها لأول مرة "بيدر وبيدر" Bender & Bender & Bender ومن خلال النقر بالمأرة على أحد هذه الاختيارات مثل الفيديو نحده يعمل ويعرض للطالب زيارة وحولة في مناء القديس أوغسطين. وعبد النقر على نطاقة "الموقع"، أو "المباخ" بتقل الطالب إلى تلك البطاقة أو "الشاشة" التي تشتمل على معلومات متعلقة بدلك الاختيار. وبالنقر بالفأرة على السهم الموجود بالنطاقة يمكن للطالب المحرك والانتقال خلال الكومة (أي مجموعة البطاقات) في صورة خطية.



شكل ۱۳-۱ كومة مُبسطة

Source: From computer – Assisted instruction for students at risk for ADHD, mild disabilities, or academic problems by R.L. Bender and W.N. Bender, 1996, Needharn Heights, MA: Allyn and Bacon, Reprinted by Permission.

تعليم الطلاب ذوي صمويات التعلم باستخدام الوسائط التعلدة :

Multimedia instruction for students with learning disabilities

تم نطوير عند من حرم برامج الوسائط المتعددة واستخدمت بالفعل مع الطلاب دوي (Ashton,1999; Cawley & Foley, 2002, Inspiration Software, صعوبات التعلم ن من ، 2000: Symington & Stranger, 2000; Wissick & Gardner, 2000) من من من الماري من من من من من الماري من من من الماري من من الماري من الماري من من الماري "ماك أرثر وهانيس" Mac Arthur & Haynes (١٩٩٥) بوصف برنامج نطام تحسين البص متعدد الوسائط و لدى نطلق عليه أيضاً برنامج مساعدة الطالب لتعلم النص -Students Assistant for Learning from Text ويكنب اختصاراً بالأحرف (SALT) ويسمح دلك البرنامح للمعلم بالقبام بتطوير وتحسين نصوص الكتب المدرسية محا يزودنا لتدعيهات محتلمة معزز الفهم المراثو. وعند القيام بتطبيق مرمامح (SALT) على نص معين تم اختياره، فإنه يقوم بإحراء بعص الإضافات والتحسيبات الأخرى على دلك النص مثل إصافة نص تكميلي وتفسيرات أو توضيحات وتدعيم تعويضي بفك ترمير أو فك شفرات كلمات معينة موجوده في النص، وربي تفديم الأفكار الرئيسية بالنون الأحمر، على حين يقدم في صفحة أخرى مسرداً للمصطلحات للون آخر. وقد طبق كل من "ماك أرثر وهانيس" Mac Arthur& Haynes (١٩٩٥) دلك البريامج (بريامج مساعدة الطالب لنعلم النص) في تعليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم في الصفين التاسع والعاشر في مادة العلوم، وقد أوصحت النتائج أنه يمكن لخيارات المعلومات المناحة والتحسينات الإصافية المدحلة على النص التي يتميز بها دلك البرامج أن تحسن عملية معليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم مصورة كبيرة.

وتتضمن برامج الوسائط المتعدده بصورة بموذجية استخدام مجموعة أبواع مختلفة ومتعدده من الوسائط (Ferretti & Okola, 1996; Wissick, 1996). وقد تتضمن هده الوسائط المتعددة استخدام أو المزح بين البصوص المكتوبة، والأصواب، والموسيقي، وعروض الفيديو، والكليبات السينهائية المختصرة، والصور الثابتة والمتحركة، والرسوم. وعند استخدام برامج الوسائط المتعددة فإن الطالب يحدد موصوعاً ويعرضه، ويكون لديه مدى واسع من

الاختيارات. وهذه الاختيارات قد تنضمن قراءة المادة، ورؤية شريط فيلم أو شريط فيديو يستعرق عرصه أربع دقائق، أو تطوير رسم بياس لموصيح المفهوم، ومراجعة عرض المحتوى، أو الاستماع للموسيقى. ويتم تقديم كل ما سبق من خلال جهاز الكمبيونر، وأيضاً فإن كل ما سبق من اختيارات يكون تحت سيطرة الطالب ويستطيع المتحكم فيه لحظة بلحظة.

أجهزة الوسائط التعدية الستخدمة داخل الفييل الدراسي :

Multimedia hardware for the classroom

م لواصح أن الطلاب والمعلمين عند اكتشاف عالم برامح الوسائط المتعددة في قصولهم سوف يحتاجون إلى أحهرة إضافية دون الاقتصار على استخدام الكمبيوتر والطابعة. وبالسبة لعروص الوسائط المتعددة وحدها، فإنه يتعين على المعلم أن يضع في لاعتبار ضرورة استخدام العديد من الأنواع المحتلفة للوسائط المتعددة المتاحة، ويتضمن دلك استخدام الأقراص المدمجة ونظم عرص وتقديم البيانات داخل الفصل الدراسو.

وتسمع الأقراص المديجة تشبه الأقراص التى تتضمن تشغيل الموسيقى، ولا تستخدم النصوص، والأقراص المديجة تشبه الأقراص التى تتضمن تشغيل الموسيقى، ولا تستخدم أواص الذاكرة المديجة في تحزين الصوت فقط مل تستخدم أيصاً في تحرين الصور، مقاطع الفيديو، البيامات والمعلومات وتعتبر مشعلات أقراص الداكرة المدعة من أكثر الأجهزة الملحقة بالكمبيوم استخداماً في الفصل المدرسي الآن، وقد يتم شراء مشغلات أقراص الذاكرة المدبج شائع أيضاً وإضافتها لبطام الكمبيوتر لخاص بك، وذلك البوع من قرص الذاكرة المدمج شائع الاستخدام في غزين العديد من المواد مثل الموسوعات المتحصصة، ومكتبات الفن، وبرامج المحاكة وهكذا يمكن القول أن هذه المواد الموجودة على قرص الدكرة المدمح قد تكون بمثابة المحلمين في مرجع للطلاب ليقوموا بأداء العمل بمعردهم، أو قد تكون بمثابة وسائل مساعدة للمعلمين في إعداد الدرس.

وعند استحدام عروض الوسائط المتعددة في المجموعات الصغيرة، بكنفي بشاشة كمبيوتر واحدة فقط ويشخص متكلم بعلق على الأشياء والمواد التي نظهر عني الشاشة ودلك لأن فرداً واحداً أو مجموعة صعيرة العدد هي التي نقوم بالمشاهدة والمتابعة. ولكننا قد نحناج إلى إجراء بعض التعديلات في حالة عروص الوسائط المتعددة بلمجموعات الكبيرة أو للفصل الدراسي ككن، ومن هذه التعديلات نظم فصل التغطية الشاملة "العرض الشامل" والذي يتضمن

حيار ت محتلفة ومتعددة. وق هذه النظم نجد أن فرداً واحداً يستخدم الكمسوتر داخل العصل، ويتم عرص الأشباء الموحودة على شاشة الكمبيوتر عن ششة تليفزيونية كبيرة (ربها تتراوح ما ين ٢٥ إلى ٣٥ بوصة) وذلك يمثل الديل الأول فى الاستحدام، وهناك بديل ثان للاستخدام هو أن يتم العرض أيضاً على وحدة العرض بالكريستال السائل (شاشة كريستال سائل، شاشة بلورية) (LCD) Liquid Crystal Display . ويتم توصيل الشاشة البلورية بالكمبيوتر ويتم وضعها أعلى شاشة جهاز عرض البيانات (بروجيكتور) ونتيجة كل ما سبق مؤداها أنه مها كالا المعروض أو الشيء المراد بوصيحه موحوداً على الموبيتور عن طريق جهاز العرص الرأسي، فإنه سوف نظهر على شاشة العرض أمام كل تلاميذ العصل. وسواء كان حهاز الكمبيوتر يعرض موضوعاته بالأبيص والأسود، أو يعرضه بالألوان، على لشاشات البلورية، فإنه متاح للشراء على المستوى التجارو، وأخير تتبح بطم المعرض والتقديم لمتوفرة الآن عرص صور المشروعات الموحودة على الكمبيوتر بصورة مباشرة على شاشة التليفزيون، أو شاشة الكمبيوتر.

وتعتبر كافة الأحهزة التي وصفناها آنفاً مهمة وصرورية عند عرص وتقديم المعلومات التي تم تطويرها بالفعل باستحدام الوسائط المتعددة وعلى أية حال، يقوم العديد من المسين والطلاب بابتكار وبصميم عروص تعليمية خاصة هم باستحدام الوسائط المتعددة مم ينطلب استخدام بعض الأحهزة الإصافية، وقد يتم ذلك من خلال شراء جهاز كمبيوتر جديد مُعد لتشغيل الوسائط المتعددة، أو قد تتم إضافة هذه الأجهزة الإصافية لأجهزه الكمبيوتر الموجودة في داخل لعصل المدرسي، فعلى سبل المثال، سمح عمول المعلومات السمعي الكمبيوتر. وتعتبر للطلاب بإنشاء وابتكار قطع موسيقية تستخدم في عروضهم النعليمية على الكمبيوتر. وتعتبر السجيلات السمعية جرء مهم في تجربة استحدام الوسائط المتعدده، فقد نتصم تقديم العروص الموسيقية، التأثيرات الصوتية، والصوت. وكثير من تطبقات الوسائط المتعددة التي تم تسجيلها تنميز بصوت عالى الحودة. وعلى أية حال، ففي بعض الحالات، ربها يكون لدى المستخدمين خيار تسجيل أصوانهم الحاصة، واستخدام بحول معلومات سمعي يمكّل المستخدم من التسحيل السمعو والمحول الرقمي يقوم بتحويل الصوت إلى إشارات رهميه، والتي من التسحيل السمعو والمحول الرقمي يقوم بتحويل الصوت إلى إشارات رهميه، والتي من الممكن حيند - تحزينها في صبغة إليكترونية ولدى المستخدم كل الخيار في توظيف واستخدام المسمع من خلال شرائط يتم تشغيله من خلال ميكروهود بالمحلل لسمعي الرقمو.

ومما يجدر ذكره أنه من الممكن وضع واستخدام الصورة البصرية عند تصميم برامج الوسائط المتعددة بعدة طرق متباينة. فتوحد في تعص برامج الوسائط المتعددة حزم فلرسوم تسمح للمستخدم أن للمستخدم برسم الصور، ويسمح النعض الآخر من برامج الوسائط المتعددة للمستخدم أن

بقوم بأخد صور من مصادر أحرى مثل أقراص الذاكرة المدمجة، أو من أحهزة النصوبر الرقمية. ويمكن أن بقوم المستحدمون أيضاً نسخ صور باستخدام الماسح الضوئي الرقمي التوهيفية Scanner ومعروف أن هذه الأحهرة بمكنها القبام بعمل نسخ جاهرة لنعرص على الكمبيوتر من خلال صور بصرية واضحة عاماً مثل الصور التوصيحية والفوتوغرافية الموجودة في الكتب. وعدم يقوم المعلم أو الطالب بإعداد تقرير ما فقد يقومون بنسخ الحرائط، والصور المتحركة، والمواد المطبوعة لاستخدامها في ابتقرير المراد إعداده

التطبيقات التعليمية للوسائط المتعددة : Instructional applications of multimedia

قام العديد من المؤلفين توصف الاستخدامات التعليمية لحزم الوسائط المتعدده سابقة التجهيز (Okolo & Ferretti, 1996; Wilson, 1991, Wissick & Gardner, 2000) . وفيها يلي عرص هذه الاستحدامات المتعددة.

الوسائط التمندة في التدريس: Multimedia in teaching

قد يستحدم المعلسود الوسائط المتعددة المحتلفة والمعدة بشكل تجارى مع الطلاب إما بصورة فردنة أو نصورة جماعية. فعلى سبيل المثال عندما يقوم معلم بعرص درس في علم الفلك فمقدوره استخدام برنامج حاسب آلي لعرص حركة الكواكب، والأقيار، والأجسام الأحرى. وقد تنصم حرم الوسائط المتعددة عروص فيديو تصور مركبة تتجول فوق سطح القمر. وبعتبر مثل هذه البرامج أداة تعليمية فات فائدة كبيرة للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وها يمكن القول أن الوقت المستغرق في إعداد الوسائط التعبيبية قبل استخدامها لعرض الدرس في المصل المدرسي بحعل تحصيرها يستهلك قليلاً من الوقت فقبل الدرس، يجب على المعلم أن بحدد موقع وحود المعلومات التي يريد عرضها على الفصل المدرسي أثناء الدرس على قرص الداكرة المدمج، وفي كثير من الحالات توجد فائمة بالمعلومات الموجودة على قرص الذاكرة المدمع والتي نسمع ممجرد الضغط على أي منها معرض هذه المعلومات على شاشة الكمسوتر أثناء الدرس، ويحتاج المعلم فقط لمدخول على هذه المعلومات بيعرضها عيى الفصل المدرسو، مع ملاحطه أنه يمكن للمعلم تشعيل برامج الوسائط المتعددة معرض المادة المستهدفة دون عرض أو تقديم مواد أحرى، ومرة ثابية يجب التأكيد على أن عرض المعلومات يجب أن يكون تحب سيطرة المعدم بصورة مباشرة ويكون بطريقة غير خطية.

وقس استحدام برامج الوسائط المتعددة، يجب تقييمها حتى تكون مناسبة للخصائص التعليمية للعديد من الطلاب ذوى صعوبات البعلم (Bender & Bender, 1996). ويجب أن

كون التعليم المعتمد على استحدام الوسائط المنعددة وعداً، ولكن، إدا لم تكن الخصائص لدامعية، والتفاعلية مع البرنامج فعالة لدى طلابك، فإن الفائدة المتوخاة من استخدم برامج الوسائط المتعددة لن تتحقن.

وقد قام كل من "كيلر وكيلر" Keller & Keller التصيم التي يجب أن توصع في الاعتبار كإطار عند نقييم برامج الكمبيونر وذلك قبل استخدامها في الفصل المدرسو، وتنضم هذه العملية ضرورة مراعاة أربعة مكونات تفاعلية بالإضافة إلى أربعة جواب دافعية بحو برامج الكمبيونر، والمكونات التفاعلية الأربعة هي تحكم المتعلم، حصائص المثير (المنبه)، استجابات المتعلم، والنتائج المتربة. ويتضمن تحكم المتعلم سرعة المتقديم، والسلسل، واختيار الطالب للهاده التعليمية (على سبيل لمثال، ما هي البدائل التي بقوم الطالب باحتيارها داخل البرنامج ومني يقوم بمراجعة المادة العلمية). وتتضمن خصائص المثير (المنبه) المادة المعدمة، وكيف يتم نقديمها. وتتصمن استحابات المتعلم الاستحابات الانفعالية المترقع صدورها عن الطالب، بالإصافة إلى الاستجابات الالية المباشرة مثل حل المشكلات وتدوين الملاحظات وتنضمن السائح المترتبة الأعمال والأوامر التي يقوم البرنامج متنعبذها والتي تنج عن الاستجابات الصادره عن الطالب.

كما أن هنك حوانب دافعية كثيرة، يجب وضعها في الاعتبار عند استخدام براميج الكمبيوتر لكى تتمكن الوسائط المتعددة المستحدمة في الدرس من استثارة ودعم دافعية الطالب ذي صعوبات النعلم. فأولاً، يجب أن نضمن الاستحواد على انتباه الطالب. ثانياً، يجب أن يتم بناء وعرض الدرس محيث مكون مرتبطاً وذي علاقة بتحارب الطالب السابقة، ثالثاً، يجب أن يبث المدرس الثقة لدى الطالب من خلال قدرته على المحاح في استيعاب مضمون الدرس. رابعاً، يجب أن يبطة أن يبلغي أن يبلغي الطالب درجة من الرصا والإشباع نتيحه لمروره مخبرة انتعلم، وربها تكون هذه الجوانب الأربعة دات الصالة بالدافعية مهمة للطلاب دوى صعوبات النعلم مدرجة كبيرة؛ لأن العديد من هؤلاء الطلاب معانون مي مشكلات في الانتباء والدافعية.

وبالإضافة إلى موائد الوسائط المتعددة في تقديم وعرض المواد المعليمية ، فإنها تتيح فرصاً مهمه للتعليم الواقعي الذي يستحدم الفيديو في عرض مواقف حقيقية في التعليم - للطلاب دوى صعوبات التعلم. وقد تتذكر من الفصل السابع أن التعليم الواقعي يتضمن العلاقة النوعية بين المهارات التي يتعلمها الطالب وتطبيقت هذه المهارات في العالم الواقعي ذلك أن هذه المهارات مستمده من مشكلات حدثت معلاً في عالم الواقع والحقيقة ، (Bottge, Heinrichs)

Chan & Serlin, 2001; Cawley & Foley, 2002, De la faz & Mc Arthur, 2003) Situated (للعرفة الموقعة المعرفة الموقعة المعرفة الموقعة المعرفة الموقعة (Gersten & Baker, 1998). وتتبح بيئة الوسائط المتعددة للمعلمين والطلاب فرصة رؤية "رحلاب مبدانية عملية وافعية"، وتسمح للطلاب باستخدام ونطسق معارفهم في مشاهد من العالم الواقعي، وذلك لأن كثير من فرص التطبيق في العالم الواقعي لا يمكن بأى حال من الأحوال أن تتاح داخل الفصل بنفس المواصمات التي حدث فيها. ويسمح استخدام برامح الوسائط المتعددة وتكنولوجها الكمبيوتر للمعسمين أن يركزوا على إجراءات التعليم الواقعي في استثارة عقول الطلاب واستحدام منتجات الفيديو في مواقف نعلم في العالم المواقعي. وهكذا فإن الندريات المعرفية توجد على شكل مواقب في سياقات العالم الحقيقي (Gersten & Baker, 1998; Xin et al., 1990).

وعلى سيل المثال قام "جلاسر، وريث، وكولبور، وبيتر " ﴿ Glaser, Rieth, Colburn ﴿ Beter (١٩٩٩) بالحمع بين كل من مدخل الوسائط المتعددة والتعليم الواقعي في تدريس موصوع في مادة التاريخ لخاص بالمجتمع في المولايات المتحلة الأمريكية أثناء فترات ما بعد الحربين العالمبتين الأولى والثانية وقدتم تفديم اثنين من القضايا الاحتماعية الواقعية الموجودة في تلك الفترة. وتم استخدام اثنين من أحهرة الهيديو في ذلك، ونعرص الطلاب لأربع مراحل من التدريس الواقعي مي . أولاً، مشاهدة الطلاب للمبديو الذي قام بعرص الواقع أثناء فترات ما بعد الحربين الأولى والثانية ثانياً. إعادة عرض دلك الواقع على الطلاب مرة نابية، بتقسيمه إلى مشاهد متتالية باستخدام الميديو، ثالثاً، ناقش الطلاب حصائص الأشخاص الرئيسيين الذين ظهروا في عرض الفيديو. وأخيراً، أكمل الطلاب البحث عن العوامل الاجتهاعية الموجودة خلال تلك العترة. وقد مم استخدام الماقشات الصفية في كل مرحلة من المواحل الأربع، كما تم توجيه الطلاب إلى "تجاور" معض القضايا التي يعرصها الهيلم، والقيام بالتركيز على مناقشة قضايا معينة مثل دور العرق أن السلالة، ودور النساء في فترة الثلاثينيات. ثم بعد ذلك القيام بإصدار بعض الأحكام أو الفرارات بشأن التعبير عن هذا الواقع في تلك الفترة. وقد كشفت النتائج عن زيادة أسئله الطلاب الخاصة بتلك المترة، بالإضافة إلى زيادة فهمهم للأشباء ونوعية الأحداث المعقدة التي وقعت خلال تلك الفترة. وقد أوصحت نتائج البحث أن هذه الطريقة المستحدمة في عرص الدرس أفضل من تقديم نفس اللوس أو دروس أخرى بصورة تقليدية في شكل مكتوب. ومن الجدير بالدكر الإشاره إلى أن بيئة الوسائط المتعددة نتيح الفرصة لتقديم

وعرض مواد العلوم، التاريخ، الصبحة، أو أي مادة أخرى مزدانه بالصور في سياق واقعى مما يجعل النعلم أكثر متعة ويتسم مخبرة معرفية أكثر عمفً.

بعث الطالب : Student research

يتصم الاستحدام الثاني للوسائط المتعددة قيام الطالب بعمل محوث Trolinger & . Slavkin 1999; Wilson 1991) وعلى تحو تقليدي، عدما كان الطلاب يدرسون موضوعاً معيداً أو عدما كانوا يحاولون إيجاد إجابة عن سؤال ما فإنهم كانوا يذهبون إلى المكتبة أو يستحدمون المراجع داخل هاعة الدرس وفي لمكتبة، محصل الطلاب على المكتب، والموسوعات، والأفلام. أما الآن فيحصل الطلاب على المعلومات الحاصة بالعديد من الموضوعات ويتصمن دلك الحصول على المرجع والموسوعات كملة في فصولهم - على أقر ص داكرة مدمجة (سيديهات)، ويستطيع الطلاب استخدام تلك المعلومات الموجودة على الأقراص في التعلم، مثل استخدام الموسوعات المتحصصة الموجودة على الأقراص للحصول على معلومات تتعلق موضوع معين. ويتبح ذلك للطلاب المحث عن المعلومات ومباشرة أعيالهم بالطريقة التي موضوع معين. ويتبح ذلك للطلاب المحث عن المعلومات ومباشرة أعيالهم بالطريقة التي موضوع معين. وهذا يمكن أن يحسن عملية تعلم الطلاب دوى صعوبات التعلم بصوره كبيرة.

ومرة نابية تنعين الإشارة إلى أنه بالإضافة إلى وضع المعلومات على أجهرة الوسائط المتعددة مى يجعلها دائماً في متناول أيديهم عما بسهل عملية الحصول عليها، فإن أجهزة الوسائط المتعددة تقوم بعرض وتقديم تلك المعلومات بطريقة غير خطية فعلى سبيل المثال، عندما يقوم الطالب بقراءة الإجابة على أحد الأسئلة، فقد يفكر في سؤال ثابي، وبدلاً من التوقف عن قراءة الإجابة على السؤال الأول، والقيام بالبحث عن كتاب به معلومات عن إجابة السؤال الثاني الذي يفكر فيه، فون الطالب معقورة مباشرة وقورية دون فيه، فون الطالب معقورة المبات عن إجابة ذلك السؤال الثاني فهذه ألموضوع الإحابة في كتاب آخر، وعد انتهاء الطالب من إيجاد إجابة ذلك السؤال الناسي فإنه يمكنه العودة إلى الموضوع الأول أو الاستعرار في قراءة موضوعات أحرى.

وعلى أية حال، فإن حرية الحركة والانتقال التي توفرها الوسائط المعددة يمكن أن يعتريها لعص المشكلات إدا لم تتم مراقبتها. ولك أن تتخيل قيام الطالب الذي يعالى من نشاط زائد بشكل متطرف - بالنقر على صورة بصرية مثيرة كل عشر ثوابي (Wissick & Garaner, 2000) فهن نفترص أن التعلم بمكن أن يجدث في ذلك السياق؟ والأمر الواصح أن الطلاب الذين يعانون من أنهاط معينة من صعوبات الانتباء والمشكلات التنظيمية والتي توحد لدى لعديد من الطلاب دوى صعوبات التعلم، يشيرون إلى أن الاحتيارات المتعددة اللي تتبحها الوسائط

المتعددة قد تكون بعمة هم، أو نقمة عليهم. وأن برامج الوسائط المتعددة الإبداعة يمكن أن ساعد العديد من الطلاب في الحصول على معلومات عن الموضوعات التي تثير اهتهامهم بصورة فورية، لكنه يجب على المعلمين أن يعومو، سراقية احتيارات الطلاب للتأكد من أهم لا يرالون يجتفظون بالاستمرار في أداء المهمة المكلمين به، وأبهم لم يتركوا تلك المهمة بصورة سريعة لتجربة الحيارات والمدابل الأحرى التي تقدمها أغلب برامع الوسائط المتعددة. وبعبارات أحرى، يمكن أن يتو، الطلات الذين يعانون من مشكلات تنظيمية فيحطئون أو يضلون الطريق بين الحيارات العديدة التي تقدمها الوسائط المتعددة، ويجب أن يكون المعلمون على حدر من دلك؛ الأن النعلم الذي سيحدث بحت تلك المشروط والطروب سبكون قليلاً (O'Neil, 1996).

نسق القاليف لدى الطلاب : Authoring system for students

بالرغم من أن العروص التعليمية تتضمن استحدام الوسائط المتعددة والتي يمكن أن تحسن البعلم بصورة كبيرة، فربي يكون الاستخدام الأكثر إثارة وفائدة للوسائط لمتعددة هو النصيب الانتكاري لعروص الوسائط المتعددة والذي قد يقوم به ويبعده إما المطلاب أو المعلمون ولدلك نحد أن العديد من الباحثين يوصون بضرورة تدريب وتعليم المطلاب ذوى صعوبات التعلم على القيام بإنشاء وانتكار عروص الوسائط المتعددة (Ferreti & Okolo, وقد دلك التطسق، سبحتاج المطلاب المستحدام سنى معين من أنساق التأليف مثل الفهرس المسجل على مطاقات Hyper card إلى استحدام سنى معين من أنساق التأليف مثل الفهرس المسجل على مطاقات المشاط المنشور بواسطة شركة "كلاربس" ليضعون معاً تقريراً عن موضوع معين. وهذا المشاط الابتكاري يمكن أن يطبق أيضاً في صورة مشروع فرين تعاوني. وهناك نظم تأليف أخرى منوعة ومتوفرة تسمح للطلاب بعمل وتصميم تقارير ابتكاريه باستخدام الوسائط المتعددة (ودللك ومقوفرة تسمح للطلاب بعمل وتصميم تقارير ابتكاريه باستخدام الوسائط المتعددة (ودللك كمقابل لمجرد الفيام بكتابة كتاب، أو إعداد نقرير بحثي).

وقد يته فهم أساق التأليف بصورة أفصل من خلال برامع الكمبيونر التي تساعد في تنظيم المعلومات بطريقة معمد بحصول المستخدمين على المعلومات بطريقة سهلة (Lewis, 1993) كما أن أساق التأليف تسمح للطالب أو المعلم بوصع البص والأشكال وابرسوم معاً جناً إلى جب، بالإضافة إلى أنها تسمح للمستحدم بتجاوز السياق والمحتوى والدهاب والانتقال للحصول على المعلومات الصرورية التي يحتاجها

وقد أوصى "بارو" Yarrow (١٩٩٤) بصرورة إنباع مجموعة من الإحراء ت التدريسية التي قد تستحدم في تعليم الطلاب دوي صعوبات التعلم طرق إشاء وابتكار عروض لوسائط المعددة باستخدام الفهرس المسجل على عطاقات Hyper card، وقد أشار "بارو" إلى أن هده الإحراءات سوه يستعرق تطبيقها سنة أسابيع تقريباً. وذلك من خلال وضع كل طالبين معاً، ويختار كل طلبين موضوعاً من بين أحد موضوعات الصف الدراسي؛ وذبك لإنشاء واستكار عرض تعليمي تفاعي لدلك الموضوع، ويتم تشجيع الطلاب على استحدام اليص، والصور، والرسوم، والأصوات، والصور لمتحركة في العروص الذي يقومود بالتكارها ومما يجدر ذكره أن الجزء الأول في المهمة الذي تتكلف بها كل محموعة (والتي تتكون من طالبين) هو إنشاء وابتكار "حرمة" أو "كومة" ويقوم الطلاب بإشاء عدد محدد، قليل سبياً من العطاقات سنة أسئلة في صورة الاختيارات في داخل كن "حزمة" أر "كومة" بها، وتتضمن عده البطاقات منة أسئلة في صورة أسئلة اختيار من متعدد، أو أسئلة صحر/ خطأ. وهذا التصميم بحمي الطلاب من ترك أداء العملية الإستكارية أو ضن الطريق، ويتابع معظم الطلاب المعلومات المقدمة في ذلك لعرص التعلمي بأسلوب ابتكاري ويقومون بإبقاء الأسئلة عن الأشياء التي تثير اهتهامهم، وهذا التصميم يزود المستحدم بإستراتبجية تفاعلية تنضمن التعزير الفوري لأداء كل مجموعه من التصميم يزود المستحدم بإستراتبجية تفاعلية تنضمن التعزير الفوري لأداء كل مجموعه من عموعات الطلاب.

تمليم الطلاب توى صمويات الثعلم بمساعدة الكمبيوتر:

Computer-assisted instruction for students with learning disabilities

قام عدد من المؤلمين بالبحث في أثر استخدام التعييم بمساعدة الكمبيوتر كأداة لمساعدة الطلاب في فهم الموضوعات الصعبة المتخدية من خلال استخدام حرائط المفهوم أو إرشادات الدراسة المنظمة & Langone, 2005: Boon, Fore, Burke & Langone, 2005: Boon, Fore, Burke & Burk, 2006; Mastropieri, Scruggs, Abdulrahman & Gardizi, 2002, Okolo & Ferretti, 1996: Royer & Royer, 2004; Strum & Rankin – Erickson, وحارديزي فعلى سبيل المثال قام "مستروبيري، وسكروجز، وصد الرحم، وحارديزي" (٢٠٠٢) المتخدام برنامج كمبيوتر طلق عليه برنامج الإلمام المحتوى وفي هذه الدراسة تم تدريب أربعة معلمين على استخدام برنامج الإلمام لدراسة تاريخ العالم وذلك في انفصول الثانوية وتم تعريص طلاب الصف العاشر درى صعوبات البعلم وعير ذوي صعوبات التعلم إما نلتعليم العادي التقليدي أو للتعليم باستخدام برنامج الإلمام وعند استحدام برنامج الإلمام تم تدرس محتوى التعليم في التعليم في المصل أولاً توسطة المعلمين، وتم تزويد الطلاب بملخص عام للمحتوى الدى كنوا الفصل أولاً توسطة المعلمين، وتم تزويد الطلاب بملخص عام للمحتوى الدى كنوا الفصل أولاً توسطة المعلمين، وتم تزويد الطلاب بملخص عام للمحتوى الدى كنوا

يتعلمونه. ثم بعد ذلك، يذهبون إلى معمل الكمبيوتر لاستخدام برنامج الإلهام في تبعية وتحسين فهمهم للمحتوى، وكذلك للملاحظات التي تلحص المحتوى، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى اكتساب الطلاب لأكثر من ٣٢٪ من معلومات المحتوى عند استخدامهم لبرنامج الإلهام وذلك بالمقارنة بالطلاب الدس تعرضوا للتعليم التمليدي بالإصافة إلى أن أغلب الطلاب أشاروا بقوة إلى تفضيل التعلم باستخدام برنامج الكمسوتر، وقد استمسر كثير من هؤلاء انظلاب على إمكانية الحصول على نسخ من برنامج الإلهام في المنزل، لاستحدامها في تعلم موضوعات أخرى، وقد بم توثيق تفصيل الطلاب بقوة لاستحدام برنامج لإلهام بصورة كبيرة في دراسات أحرى أيصاً (Boon. Fore, Burke & Hagan – Burk, 2006)، وبناء على ذلك في دراسات أحرى أيصاً (Boon. Fore, Burke & Hagan – Burk, 2006)، وبناء على ذلك طلاب اليوم.

وقد تم تطوير عدد من برامح الكمبيوتر التعليمية على نحو حاص لتنسب الطلاب ذوى صعوبات البعلم و/ أو الطلاب الدين يعانون من مشكلات القراءة Anderson - Inman et والم يمكن عانون من مشكلات القراءة al., 1996; Torgesen & Barker, 1995; Wissick & Gardner, 2000) مراجعه وعرض كل هذه البرامج في هذا الفصل من الكتاب، لكن توجد عدة أمثلة لتلك البرامج قد تساعدك في مهم مدى مكانية بعليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم باستخدام الوسائط المتعددة.

وقد قام " أدرسود- إباد " وآخرون Anderson - Inman et al بوصف سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على الكميونر والتي صممت خصيصاً لمساعدة طلاب المدرسة الإعدادية، والمدرسة الثانوية من دوى صعوبات التعلم في إنباع أية إستراتيجية منها. وقد تم تطوير تلك الاستراتيجيات لمساعدة طلاب العصول الثانوية في اكتساب العديد من المهارات المدراسية الضرورية، وتنصمن هذه الاستراتيجيات القام بتدوين الملاحظات بصورة موريه، أو دراسة كتاب مدرسي، أو تنظيم وتوليف مادة المحتوى، وقد أشار هما المحث إلى أنه يمكن للطلاب دوى صعوبات التعلم أن يتقوا هذه الاستراتيجيات. وتعتبر هذه المهارات الدراسية ضرورية لمعديد من طلاب المدرسة الثانوية ذوى صعوبات التعلم لمواصلة البحاح في المدرسة الثانوية و/ أو الاستكيال الناجع لمسوات التعليم العالى.

ونظراً إلى أن القصور في القراءة يبدو أمراً شائعاً ومنتشراً بين العديد من الطلاب ذوى صعوبات النعلم، فقد ثم الشام لتطوير العديد من النرامج التي تساعد الطلاب ذوى صعوبات النعلم ف هذا المحال (مجال المراءة)، وتم تقديم التعليم بمساعدة الكمبوتر لفاعليته في اكتساب كل مهار ت القراءة بدء من تعلم المهردات إلى المهم القرائي للطلاب الأكبر عمراً , Bryant & Higgins, 2003; Mastropieri Scruggs, Abdurahman & Goodwin, Bryant & Higgins, 2003; Mastropieri Scruggs, Abdurahman وقد سق أن قام " بيك وروث" Beck & Roth) بتطوير برنامج يركز على مهارات القراءة يُسمى برنامج التلميح والصيد The Hint and Hunt Program بين وبتصمل ذلك البرنامج عث شفرة الحروف اللينة التي تقع في وسط الكلمة وأيضاً الحمع بين أصواتها. وينصمل الجرء الأول من البرنامج تعليم أصوات الحروف اللينة، ويتصمل الجزء الثانى من البرنامج لعبة يقوم فيها الطلاب نفك شفرة الكلمات الصادرة عن الكمبيوتر. وقد أشار " حونر وتورحيس وسيكستود" (19۸۷) إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم الدين يستحدمون هذا البرنامج نجحوا في إتقال وتعميم مهارات التشفر بالنسة للأصوات اللينة.

فاعلية التعليم بالوسائط التعددة : Efficacy of multimedia instruction

يمكن أن يستفيد كثير من الطلاب دوى صعوبات التعلم من الوسائط المتعددة بصورة كبيرة لأن عوامل سرعة التمنيم والابنياه وعوامل الدافعية تكود تحت تحكمهم وسيطرتهم الفردية. وقد أوصحت بتاتج اسعوث والدراسات وحود تطور بيرامج تنعامل بشكل محدد مع أنواع مشكلات التعلم التي يتعرض ها الطلاب ذوى صعوبات البعلم وأن هذه البرامج سوف مواصل التعلور

وأيصاً فقد أظهر الدحث فيها ينعلق بهاعبية تعليم الطلاب دوى صعوبات النعلم باستخدام (Blankenship. Ayres & Longone, 2005, Boon, آلوسائط المتعددة أن لها تأثيراً معالاً, Boon, Burke & Hagen - Burk, 2006 Boyle, Rosenberg, Connelly, Washburn, Brincherhoff & Banerjee, 2003, Moc Arthur 1998, Torgesen & Baker, 1995; جاء المنابق المناب

Williams. 2002. Wissick & Gardner. 2002 وقد استتحت ثبك الدراسات ميام حميع الطلاب تقريباً الدين كانوا يعلنون من صعوبات أو الدين كانوا معرضين لخطر المشكلات الأكاديمية بأدء وإسجار المهام الأكاديمية بصورة مشابهة لطلاب التعبيم العام في أدائهم الأكاديمي ودلك على المحتوى الذي ثم تقديمه وتعليمه فم باستحدام الوسائط المتعددة.

وقد أوصحت نتائج البحث أيضاً وحود فوائد عديدة حاصة للطلاب ذوى المشكلات الأكاديمية متيحة نظيق دلك البربامج. وقد قام "ميلر وكوك" 1944) Miller & Cooke بإعداد بقرير يوضح البعليقات الإعابية الصادرة على عديد من الطلاب حول ذبك البربامج وقد صدر على أغلب الطلاب لدين صق عيهم دلك البربامج بعليقات مثل "أحبه كثيراً" و"كان البربامج منهلاً". وقد صدرت تعليقات أحرى مثل "دلك النمط من البعليم باستحدام قرص الليرر لم بعالج مشكلاتي لأكاديمية بشكل محتلف"، "أنا شعرت أنه يُمكني من مواصدة قرص النعلم" و"أبا أحبيه" من بعض طلاب فصول دراسية تجمع بين الطريقة العادية واستخدام الوسانط التعليمية.

الحلاصة، إن استخدام الوسائط المتعددة عالية الجودة في التعليم يمكن أن بسهل عملية تعليم الطلاب دوى صعوبات التعلم والطلاب الأحرين المعرضين لحظر مشكلات التعلم (Anderson - Inman et al., 1996. Blankenship, Ayres & Langone, 2005, Boon et المساحة الله الماء على الماء على الماء على الماء على الماء على الماء الماء

التطبيقات التطبيية للانترنت : Instructional application of the internet

لقد تطور الانترات وعركات البحث بحيث سمحا بالنحرك والبحث والحصول على لمعلومات بطريقة سهلة سبياً. ويقدم الانترنت فرصاً تعليميه فريدة لحميع الطلاب، ويشمل (Guptill, 2000; Hutinger & clark, 2000; O'Neil, البعلم بالمعلاب ذوو صعوبات البعلم بالمعلم (Guptill, 2000; Hutinger & Gomez, 1996; Renard, 2000, Scardamalia & Bereiter, O'Neil. Wagner & Gomez, 1996; Renard, 2000, Stanford & Siders, 2001) وبالرغم من أنه تم استحد م شبكة الانترنت العالمية في الأعراض انتعليمية إلا أنها لا ترال في طور التطور، ويوجد على الأقل أربعة أنواع من التطبيقات

لعطلاب الذين لا يعانون من صعوبات يمكن الاعباد عليها حتى الآن. وهذه التطبيقات مراوح ما بين إجراءات التواصل البسيطة إلى المشروعات المتطورة عبر الفصول. ولأن هذه التطبيقات تم تطويرها حدثاً فإنه لا يوحد دليل عملي حول فاعلية هذه التطبيقات عبد استحدامها مع الطلاب دوى صعوبات التعلم، وعلى أية حال، هناك أساب كثيرة جداً تدفعنا إلى انقرل بأن هذه المبرات الضحمة سوف يتم التحقق منها عبر التطبيقات الدقيقة هذه المارسات من جانب الطلاب دوى صعوبات التعلم، وأن البحث بكل تأكيد سوف يكون وشيكاً في كل محال من هذه المجالات.

مشروعات ساييربال Cyberpals:

يتضمن البريد الالكتروبي Electronic Mail (بطلق عليه بوحه عام الإيميل E-Mail استخدام تكولوجيا الكمبيوتر لتوصيل الرسائل من خلال أجهزة الكمبيوتر المتصلة بشبكة الانترنت (Hutinger & Clark, 2000). ويمكن توصيل هذه الرسائل إلى مختلف أبحاء العالم من خلال شبكة الانترنت بصورة مباشرة وفورية، وبالتأكيد فإن البريد الالكتروني أرحص كثيراً من أي شكل من أشكال التواصل التقليدي. وبناء على ذلك، ولأول مرة في التاريخ، يمكن أن يقدم المعلمون المساعدة للطلاب وإعامة وتطوير العلاقات فيها بينهم مهها كانت المسافة، وفي وقت أسرع ، وبشكل رخيص نسباً على نطاق عالمي واسع من خلال استخدام الانترنت، وهذا يجن على الفهوم القديم للقلم، والصداقة. وهكذا، فإنه يمكن أن يقوم الطلاب متطوير صداقات مع الأحرين بعتمد على التواصل بعضهم البعض من خلال السايريال متطوير صداقات مع الأحرين بعتمد على التواصل بعضهم البعض من خلال السايريال فصل في بريطانيا، أو استراليا، أو بيوريلندا.

وهناك العديد من المعرات الماتجة عن استحدام الطلاب ذوى صعوبات انتعلم لبناء مثل هذه الأشكال من التواصل. أولاً، عبد استخدام العديد من الطلاب لذلك النظام في إقامة صداقات مع الآحرين فإن مهارات التواصل ستطور وتتحس لليهم، وبالتالي بمكن أن تتحس مهارات الكتابة لديهم بصورة كبيرة (Trollinger & Slav Kin, 1999). ويمكن للمعلم الذكى ستحدام ذلك النظام السيط أيضاً ليحسين مهارات التهجي لدى الطلاب، وأن يفترح أيضاً القيام بعمل مشروعات دراسية بحثية بصورة هماعية من خلال تعاون الطلاب مع بعضهم البعض باستخدام مقاهى الانترنت. وحقيقة الأمر، أن المديد من مهارت التواصل يمكن تطويرها من حلال Syberpals ، وقد لاحظ العديد من مستخدمي البريد الالكتروني

سهولة استخدامه، مع وحود ألفة به، وهذا يعمل على تشجيع الطلاب على الاستعرار في استخدام الانترنت للتواصل مع الأصدقاء بعد مرور فترة طويلة من ابنهاء المشروعات البحثية الخياعية التي كُلفوا ب سابقاً، أو حتى بعد انتهاء العام الدراسي. وأيضاً بالنسة للطلاب الخصوبين بدرجة كبيرة والذين يعتمعون عن التواصل مع الطلاب الآحرين، فإن الانترنت فد يكون لدبه القدرة على تحطيم وإذالة بعض العوائق التي تميع التواصل، وبالتالي يتبع الفرصة لتواصل مؤلاء الطلاب الحجوبين مع أقرابهم.

والمعلم الذي يرغب في إقامة وتطوير علاقات صدافة مع طلاله الموجودين في أماكن بعبدة، فإنه يوحد قلق متعلق لكي بطوروا هذه المعلمود والطلاب طرفاً لدو صل فيها بينهم لكي بطوروا هذه لصداقات. ولحسن الحط، يتبع الانترنت عدداً من المواقع للمدارس، والصعوف المدرسية التي يوحد بها معص الطلاب الذين قد يرعبود في الاشتراك في مثل ذلك النوع من العلاقات. ونقدم المافذة الإيصاحية ١٢ - ١ عدد من العرض الأخرى للمحث عن المدارس أو العلمين الذين قد يهتمود بدلك النوع من العلاقات.

النافئة الإيضاحية (١٢ - ١)

إرشادات تعليمية : المشروعات العتمدة على الانترنت :

Teaching TIPS: WEB-Based Projects

السبة للمعلمين الدين بهتمون بتحميع الطلاب الآخرين لموجودين في الولامات المتحدة والعالم للتعاون في تنفيد مشروع معين بمقدورهم أن يجدوا مصادر المعلومات على مواقع الانترنت، وتساعد هذه المواقع المعلمين على بدء التواصل مع الآخرين وأيضاً بتم التعرف على المدارس التي بمكن الاتصال بها على هذه المواقع.

على أهمية التواصل المبكر بين الطلاب دوى الاحتياجات التعليمية الخاصه والطلاب الأحريل الموجودين في بيئات أخرى. ويتصمن هذا الموقع أربعة حيارت هي: (1) "كل شيء عيا" ويتبح هذا الخيار المرصة للتعرف على الطلاب الموجودين في نفس الفصل على صفحة الانترنت التي تحص الطلاب. (٢) "هاعتنا – حاليتنا" ويقدم معلومات عن كل جماعة موجودة في الفصل. (٣) روابط المصدر للسبح والتعرف على المواقع المرتبطة بالمعلمين، الأسر، المسجن لتربوية. و(٤) حار البريد الالكتروني (Hutinger & Clark. 2000) ولمزيد من لمعلومات قم بزيارة الموقع. ولايم

لطريقة استخدام الانترنت وخدمات الإعلان التجارية. وفي كل قضيه، يمكنك أن تجد لطريقة استخدام الانترنت وخدمات الإعلان التجارية. وفي كل قضيه، يمكنك أن تجد مصادر كثيرة حداً تساعدك على عهم الانترنت، وأن تجد مفاتيحاً تتبح لك التواصل وإقامة علاقات مع طلابلك، وأن تجد المصادر، وخطط الدرس، وأشياء أخرى تساعد المعلم المندئ. وهذا المرقع من السهن أن تقرأه وأن تفهم مصاميه ويعد من أحدث المحلات المعيدة وسهلة الاستحدام للمعلمين. ويوجد قسم بذلك الموقع يطلق علمه "المعلم المتصل" يسمع للمعلمين بتحديد المواقع بالنسبة للطلاب الموجودين في قصوهم. كما يوجد قسم آخر يطلق عليه "بحث المعلم"، ومن خلاله يمكنك أن تتعرف على المعلمين الآخرين والفصول عليه "بحث المعلم" مشروعات عبر العصول. ويعتبر هذا الموقع أحد المواقع الذي يجب على كن معلم أن يقوم باستخدامه ولمؤسد من المعلومات قم نزياره موقع. يجب على كن معلم أن يقوم باستخدامه ولمؤسد من المعلومات قم نزياره موقع.

نشر عبل الطلاب : Publishing student's work

يمكن انقول إن الاستحدام الثاني المحتمل للانترنت هو القيام بعرض عمل الطلاب على فواعد البيانات العائمية، ويقوم الكثير من المعلمين بعرض أعيال الطلاب ذرى صعوبات التعلم على نوحة الإعلامات الموجودة في الغصل المدرسي، ويمكن أن يؤثر دلك صوره إيجابية في زيادة دافعية هؤلاء لطلاب إلى أقصى حد محكل. ويزودنا الانترنب بالفرصة لعرص عمل الطلاب على حمهور مستحدمي الانترنت الموجودين حول العالم، مما يمكن أن يقصى إلى زيادة دافعية العديد من الطلاب بدرجه كبيرة.

ولكى يسم عرص عمل الطلاب (أو المعدمين إذا كان الأمر يتعلق بهم) الخاص دموصوع معين، فإنه تقع على المدرسة مسؤولية نطوير موقعها على الانترنت والذى قد يقوم نزيارته الأفراد الآخرين المصلين بالشبكه العالمة للمعلومات (الانترنت) . Monahan & Tomko (المعلومات وقد قامت الكثير من المدارس بتطوير مواقعها على الانترنت لتسمح للأفراد حول العالم بالحصول على معنومات عن هذه المدرسة، أو مشروعات المدرسة المستمرة، أو الأشباء الأخرى التى برغب المدرسة في نشرها على الانترنت وقد نجد عروضاً بلعديد من هذه المدارس في موقع الامريت المدرجة في النافذة الإيضاحية ١٢٠ / ١٠

وأحد أنهاط السر المهمة للطالب و/أو المعلم المتاحة على شبكة الانترنت هي المتحف التقديري. ويمكن أن يقوم الطلاب بجمع صور، أو مقاطع ومشاهد فيديو، أو نصوص القصص، أو أمثلة شخصية عن موضوع معين ويقومون بعرضها على موقع صفحة المدرسة الموحودة على الانترنت ودلك في شكل متحف عملي أو تقديرو. وقد وصف "مك كينرى" Mc الموحودة على شكة الانترنت والتي قام المطلاب بابتكارها عند قيامهم بعمل وتصميم مشروع تعلم، وقد أصبحت هذه المتاحف الطلاب بابتكارها عند قيامهم بعمل وتصميم مشروع تعلم، وقد أصبحت هذه المتاحف التي قام التقديرية فيها بعد - مصدر معلومات للآحرين. ومن أمثلة هذه المتاحف تلك التي قام بابتكارها عموعة من طلاب المرحلة الابدائية ومعلميهم والدين قاموا بإنشاء موقع أطبق عليه حزيرة ألس Eliis Island والذي يتصمن معلومات عن الهجره وقد شارك الكثير من الطلاب بدين يتتمون لعثلات من حين الأمريكان الأوائل بقصص عن عائلاتهم، وحول كيفية وصول عذه العائلات إلى أمريكا وقد تصمن ذلك صوراً ومعلومات عن رحلاتهم من "لاووس"، و"كمبوديا"، و"اليومان"، و"روسيا". وقد عرض "ماك كينزى" Panal (1991) لثال فأني لهذه المتاحف وتم فيه وصف متحف "فيرهافين" والدى تحول إلى متحف القرن حيث يركز ثاليا للمطقة

انتطبيقات البحثية ؛ Research applications

البحث على الشَّبكة المائية للمعنومات : Website research

ربا يكون الاستحدام الرئيسي والأساسي للشبكة العالمية للمعلومات هو للحث عن المعلومات (Hutinger & Clark, 2000) فعلى سلل المثال، عند قيام طالب بكتابة تقرير عن كتاب أو ورقة عن موضوع معين، فبالإضافة لاستحدامه المكتبة، قد بحده يدحن على الشبكة العالمية للمعبومات ويقوم باستخدام بربامج البحث ليجد معلومات عن ذلك الموضوع الذي بثير اهتيامه وبالعلبع فقد تم مؤخراً تطوير برامج البحث (يُشار إليها في بعض الأحيال باسم عرك البحث)، وبالتأكيد فإن برامج البحث تكون غير منظمة كي هو المتبع في نظم المهرسة التقليدية المستحدمة في المكتبات العامة وعلى أية حال، وبسبب حجم الانترنت الكبير حداً يضم العديد من الطلاب وحود مصادر كثيرة للمعلومات والتي تكون غير متوفرة في مكتبة المدرسة وتعرض البافدة الإيضاحية ١٢ – ٢ قوائم للعديد من مواقع الانترنت المهمة والمثيرة للطلاب والتي قد يجدونها مفيدة في إماء البحوث والدراسات التي يقومون بها.

وعبى أية حال، فقد أدى ذلك التطور التكولوجي الهائل إلى وجود مشكلة حديدة نسبياً هي الانتحال Plagianism (انتحال ونقل واقتباس آراء وكمات مؤلف آخر دون الإشارة إليه) والدى يكون من الصعب اكتشافه (Renard, 2000) فعند قيام الطلاب بالبحث عن المصادر

العنية بالمعلومات المتاحة على الانترنت، فإجهم سوف يكتشفون عدداً من مواقع الانترنت التى عدهم بمصادر معلومات ممتازة، وأبصاً طابهم قد مجدون مواقع أحرى نم إنشاؤها بهدف واحد هو تسهيل الغش والاحتيال. وقد عرض "ريارد" Renard (۲۰۰۰) أمثلة لهذه المواقع التى نسهل العش والانتحال مثل "منزل الشيطان للعش" "Evrl house of cheat"، "عالم الواحب المنزل" "Homework world"، وعلى حين نحد أن المعلم قد النزلي "المحتال" " cheater.com"، وعلى حين نحد أن المعلم قد يرغب في الاستحدام الانتقائي للمعلومات من حلال قيام الطلاب بتجميع المعلومات من العلاب بتجميع المعلومات من العلاب يستسهلون عرد قص ولصق المعلومات فقط عند قيامهم بعمل تقارير معينة. وقد عرض "رينرد" Renard (٢٠٠٠) طرقاً مُسرعة بقاومة أساليب الخداع والاحتيال عند قيام الطلاب بعمل وأداء المهام والمكليفات، وتتضمى هذه الطرق تجب استخدام نفس الموضوعات كل عام دراسي، وتكليف لطلاب بمهام تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا والاستجابات كل عام دراسي، وتكليف لطلاب بمهام تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا والاستجابات الإبتكارية، وتعنيم الطلاب طريقة نوثيق مصادر المعلومات الموحودة على الانترنب.

النافذة الإيضاحية (١٢ - ٢)

Places of internet on the World Wide Web : المُواقع اللهامة على شَبِكَةُ الانترنت ACCUWEATHER.COM

www.accuweather.com

و هذا الموقع يستمتع الطلاب برؤية حالة الطقس المتوقعة في أي يوم يحددونه. ويمكن استخدام المعلومات الموجودة في هذا الموقع بسهولة لاستكمال وتوضيح بعض الدروس العلمية الخاصة بعلوم الأرض، والأحياء، والماح، وما إلى ذلك من علوم.

AMERITECH

www.ameritech.com: 1080/community/education/

"Check out 'Ameritech Schoo.house هو دليل مصادر الانترنت للمعلمين، والطلاب، والوالدين في مركز "انعو" للانترنت "Internet Info Center" (بتم تحديده على الصفحة الرئيسية).

Centers for disease control

www.cdc.gov

يتبح هذا الموقع الحصول على آحر المعلومات المتوفرة.

DISCOVERY.COM

WWW.DISCOVERY.COM

هذا الموقع مصدر عنى بالمعلومات للمعدمين، وسوف يجد المعلمون في ذلك الموقع تحت عنوان مدرسة "ديسكفرى" أكثر من ٢٠٠٠ من روابط الويب التي تقدم بعص المعلومات عن الكثير من الموضوعات، ونتراوح هذه المعلومات ما بين خطط الدرس الحر (المجانى) في عالات عديدة مُنوعة إلى تقديم مقاطع فيديو/ كتب عن كل موضوع يمكن تخيله بها يضمن السعو المهني للمعلمين وفي مركز العلوم الموجود في ذلك الموقع بتم تقديم شنى التجارب العلمية ليستميد منها المعلمون، وبقدم دلك الموقع للطلاب موسوعات عالمية، بالإضافة إلى تقديم المساعدة لأداء وإبجار الواحب المرلى في كن المجالات، كما يقدم دلك الموقع أيضاً معلومات عن البرامج التليمربونية ممثلة في قباة "دبسكمرى" المهتمة بالاكتشافات العلمية. ويسمح قسم "اكتشاف الاعلاب باستخدام والاصمام للمريد الالكتروني بعض الإعلابات، ومعلومات أخرى، ويتعين على المعلمين أن يضعوا في وملاحظات عن المعارض القادمة، ومعلومات أخرى، ويتعين على المعلمين أن يضعوا في اعتبارهم المبياسات التعليمية المتعلقة بذلك النوع قبل قيام الطلاب باستحدام حدمة البريد الالكترون

Fed world

www.fedworld.gov

هذا الموقع هو محور للاتصال، بأكثر من ١٣٥ من اللوحات الإعلانية والبشرات والمعلومات الحكومية

INTERNIC

www.internic.net

Information services/ Inter NIC هذا مصدر حيد لقواعد الانتربت. اتبع مسار Info Guide/ Internet Resources/ Education K-12/ Gopher Menu

مكنية الكونيورس: LIBRARY OF CONGRESS

www.loc.gov

سمح موقع مكنة الكونحرس للطلاب بالبحث عن المعلومات في أي موضوع يتوفر في موقع هذه المكتة. وينميز هذا الموقع بأنه سهن الاستحدام، كما توجد فيه إرشادت لكنفية استحدام الموقع وقد نتصمن المعلومات التي تحصل عليها من هذا الموقع معلومات عن عمن الكورحرس، واستخدام المكتة، وحقوق النشر، ويسمح قسم "ذاكرة آمريكا Memory" "Memory الموحود بالموقع للطلاب بالقيام بتحمين مقاطع فيديو، ومقاطع صوتية، وملاحظات أخرى عن النواحي والأحداث التاريخية المهمة. ويستخدم الكثير من الطلاب هده التسحيلات الصوتية ومقاطع العيديو لقصيرة في إعداد التقارير باستخدام الوسائط لمعددة ولك أن تتخيل التأثير المهم للرزية الحقيقية لشحص مشهور يتم عرضه من حلال هذه المقاطع الصونية والمرثية المتاحه في دلك الموقع مثل رؤية وسيع "الشحص الذي أحلم هذه المقاطع الصونية والمرثية المتاحه في دلك الموقع مثل رؤية وسيع "الشحص الذي أحلم المدية (حقوق الموطن غير السياسية) في ستيبات القرن العشرين الماضو

LIGHTSPAN.COM

www.gsn.org

يروح هذا الموقع للتعليم عن بُعد من حلال مساعدة المعلمين وطلابهم للإسهام والاشتراك في المشروعات التعاوية من خلال الانترنت. ويتبح هذا الموقع أنصاً الفرصة للمعلمين لاكتساب والحصول عبى دخل إضافي من خلال التدريس في دلك النظام (التعليم عن بُعد).

NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION

www.nsta.org

يُمكنك هذا الموقع الذي يرمر إليه بالأحرف NSTA من الإطلاع على النشرات والدوريات الصادرة عن حمعية معلمي العلم الوطنية، كما يتبح لك هذا الموقع التعرف على المشروعات العلمية التي ترعاها ولدعمها هذه الحمعية

Netwatch

www.pulver.com

يتيح هذا الموقع الإطلاع عنى المنجات الصوئية ومنتجات الفيديو اجديدة التي تطهر عن الانترنت مثل الصور الحية، والأصوات الحقيقية، والأشياء الأحسري الستي تسهل التواصل

الصوني الحقيقي والبث الإذاعي

world world Health organization : منظمة الصبحة العالمية www.who.int

يتيح هذا الموقع الحصول على معلومات حاصة بمنظمة الصحة العالمية. مكتب التربية في الولايات المتحدة U.S.DEPARTMENT OF EDUCATION

www.ed.gov

ينيح هذا الموقع الحصول على أحدث المعلومات لحاصة بورارة النعسم الأمربكيه (موقع إيريك ERIC SITE).

وعد استحدام هذه المواقع مع الطلاب، يحب أن ينذكر المعلمون أن عناوين هذه المواقع قد تتغير، وقد تتعطل هذه المواقع في أحبان كثيرة، وقد تتم إعادة بناء وتصميم موقع معين من هذه الموقع ولدلك يدعين على المعلمين أن يستعرصوا وأن يراجعوا مواقع الانترات التي يجعلهون لاستحدامها عوراً وبصورة مباشرة قبل دخوهم للمصن اندراسي الذي يريدون استحدم هذه المواقع فيه. وتتم زيارة المواقع الواردة في القائمة السابقة مئات الآلاف من الرات يومياً، ويجب ألا يعتمد المعلمون على انتشار وكثرة استخدام موقع معين كمؤشر على حودة دلك الموقع أو أنه متاج عن الدوام. وعلى أية حان، فمن خلال حث وتحمير المعلم للطلاب على استخدام هذه الموقع فإنه يمكن للطلاب لمجتهدين الحصول على معلومات قيمة من هذه المواقع وأن يستخدموها في بحوثهم

مستشار الانترنت . Online Mentoring بالإصافة إلى لمعلومات التي يتيحها الانترنت مثل البصوص المقررة، والصور، ومقاطع الفيديو، فإن الانترنت كدلك يبيح إمكانية التفاعل التعليمي بن الطلاب والمتحصصين والذي لم بكن بحلم به قبل بصم سنوت وقد وصف "أوبييل ورملاؤه" O'Neill and Colleagues) حبار مستشار الانترنت. ويتضمن دلك الاستحدم المنطور للابريت قيام الطلاب المهتمين بموضوع معين بالانصال بالعلماء الذين يعملون في دبك الموضوع من حلال الابترنت، فعلى سبيل المثال: سيتصل الطلاب المهتمون بعلوم الأرض بالعلماء الذين يقومون مدراسة الولازل والانهارات الثلجية والجليدية والصخرية. وعد قيام الطلاب بإعداد وتحضير مشروعهم البحثي في دلك المحال فسوف يكومون قدرين على توجيه أستلة مناشرة لمؤلاء العلماء

ومن الواضح أن هذه الطريقة ستستغرق بعض الوقت من المستشارين , O'Neill et al , وسيترفع المستشارون ردرد أفعال الطلاب وأسئلتهم الكثيرة، وستقومون نوضع افتراحات بلقراءة الإضافية. ويوجهون الطلاب إلى صياعة الأسئلة المهمة ويستغرق يجاد مستشارين مناسبين وقتاً كبيراً من المعلم وتعرض النافدة الإيضاحية ١٢ – ٣ قائمة بعدد من الاقتراحات والاعتبارات التي تساعد في نظوير وتحسين استخدام برنامج مستشار الاسترنت لطلابك.

النافئة الإيضاحية (١٢ -٣)

ارشادات تعليمية : تعاوير برنامج مستشار الانترنت : Teaching TIPS : developing online mentoring

- ١- يستهلك التعرف على المستشارين العاعلين و لمؤثرين كثيراً من الوقت. لدلك يتعين عليك أن تبحث عن المستشارين في الكليات المحلية، أو الجامعات، أو عن طريق الانترب ذاته، أو المجموعات المدية المحلية
- ۲- طور صفحة معلومات حول برنامج مستشارك والخاصة باحتياجات ومنطلبات البرنامج، والوقت المحصص الذي يجب على المستشارين الالتزام به. حفظ على الحد الأدبى للالتزامات الحاصة بالوقت (بمعنى آخر، تبادل ثلاث أو أربع رسائل الكترونية أسبوعياً).
- ٣- ابحث عن طرق لنطوير التفاعلات بين الطلاب والمستشارين، استحدم المستشارين
 ف المشروعات التي ستستمر عدة أسابع.
- ٤- تابع وراقب أعمال واقتراحات "المستشارين"، لأن العديد منهم قد لا يكونوا مارسوا
 وقدموا المساعدة للطلاب كمستشارين من قبل، وهم عادة سيقدرون وسيهتمون
 بالمساعدة المقدمة لهم.
 - قيّم بطريقة حاسمة عمل الطالب، كعمل مطنوب لنحقيق أى تفدم.
- ٦- يعتبر تقديم الحوافر ضرورياً لكالاً من المستشار والطالب يجب أن يطلب المستشار مقديم حافز للطالب الذي ينجح في أداء مهمة محددة، مع الوضع في الاعتبار صرورة التزام الطالب متعليهات البرنامج (مثل قيود الوقت المسخدم وما إلى ذلك من تعليهات).

٧- يتعين أن ينحرط المستشارون في تقييم مشروعات الطلاب بشكل مباشر. ابحث وتعرف على إسهامات وإنتاج الطلاب من خلال الدرحات العصلية النهائية. حيث يشجعهم دلث على الشعور بأنهم حرء من هذه العملية وقد يحرصون على التعاون أثناء الفصل الدراسي التالو

الشروعات عبر الفصل الدرسي : Cross-Class Projects

لا شك في أن المعلمين الدين يستخدمون الانترنت كوسيلة للمحث عن احدمات التي يجب لقديمها أو كأداه لنقل الفكر لطلابهم ذوي صعوبات النعلم سيتعرفون بصورة سريعة على كثير من الخيارات المتطورة التي تستخدم في تقديم تلك الحدمات .Strassman & D'Amore (2002 ويمكن أن تكون سهونة التواصل بين الطلاب وسيلة مناسبة وملائمة لإنحار المشروعات الأكاديمية بين الطلاب الموجودين في القصول المحتلفة، أو المدارس المختلفة، أو الدول المختلمة. فمثلاً، في الوقت الذي لم يترك الأفراد الذين يعيشون في الجانب الله قي " شيروكي" أوطامهم المحلية في "كارولينا الشهالية" و"تيميني"، تم نقل الأفراد الذين يعيشون في الحانب العربي "لشيروكي" وأبعادهم بالفوة إلى "أوكلاهوما" أثناء القرن العشرين الماضي. ولك أن تتحيل الطبيعة القوية لذلك المشروع التاريجي المفصل الدي يقوم به الأطفال الدين بعيشوں في تلث الأماكن موصوع المشروع البحثي. وهناك مثال آخر، ينمثل في الطلاب لموجودين في مجتمع محلي لصند الأمنهاك بالفرب من مصب المحيط قد يرغبون في التواصل مع لطلاب الدين يعيشون في خليج "سيسبي"؛ في "سانت لويس" ، أو يرغبون في التواصل مع جالبات أخرى تعيش في أماكن مصبات الأنهار، يمكن أن يقوم الطلاب بنطوير مشروعات بحثية بهدف المقاربة بين اقتصادبات المحتمعات المحلية التي تعيش في أماكن مصبات الأبهار وبين المجتمعات المحلية التي تعيش بالقرب من مصب المحيط، ويمثل هذا المشروع مشروعاً عير. صمى ممتاز للطلاب أو محموعات الطلاب التي تعيش في تلك المناطق

وقد زودنا "ستراسين ردامور" Strassman & D'Amore (بي بعثل متميز حول كيفية تفاعل الطلاب من خلال الكميونر (في هذا المثال بالذات، تم استخدام الشبكة المحلية للمال المدلية بدلاً من الاستربت) واعتبرا ذلك وسيلة عمازة لدعم تعلم الكتابة. ستخدم الطلاب كلاً من برنامج القراءة الالكترونية ويربامج الشات (المحادثة) بطريقة مبرامة على الانتربت عنافشة مهام مُوعة. وهذه الطريقة التي جمعت بين وسائل التكنولوجيا المساعدة أتاحت للطلاب الفيام "بالتفكير الحياعي التعاوي" بالإضافة إلى استخدامهم لمهاراب

الكتابة أثناء مناقشة لمهمة المحددة على الانتربت. وقد أشار "ستراسيان ودامور" D'Amore & D'Amore & D'Amore المتوقعة الكتابة من خلال المرور بسلسنة من المراحل المتوقعة (ومثان على ذلك القدح الدهني، لملاحظة قبل الكنابة، التنخيص، المسودة الأولية، التحرير ... الع). ويمكن أن تتم معظم هذه الأعيان من خلال العمل الجهاعي على الانتربت بشرط إمداد الطلاب بخيارات لمناقشة المهام المطلوب القيام بها. وأيضاً، فإن استخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر بصورة مستمرة أثناء التواصل (المحادثة) عبر الابربت يُسهم في تحسين مهارات كل من الطاعه والكتابة وأخيراً، فغالباً ما يكون لدى الطلاب دافعية كبيرة لمناقشة المهام المكلفين بها من خلال وسيط يمثله الانترنت بصورة أكبر من المناقشات التي تتم داخل القصل الدراسي و شكلها النقليدي

محاذير خاصة بالتعليم العتمد على الانترنت:

Cautions about internet-based instruction

هناك الكثير من المحاذير التي تتعلق باستحدام التعليم المعتمد على الانترات مع الطلاب دوى صعوبات التعلم، بالإضافة لاستخدامه مع الطلاب الآخرين بالإضافة لاستخدامه مع الطلاب الآخرين بيتأكد المعلمون من أن الانتراث بيتأكد المعلمون من أن التعليم الجيد والجاد يحدث عند استخدام التعليم المعتمد على الانتراث. ونظراً إلى أن الانتراث وسيلة جدية ومثيرة بصورة كبيرة حداً لبعض الطلاب، فمن السهولة بمكان أن يتوه هؤلاء الطلاب بين الاختيارات المتعددة المتاحة أمامهم (ربها نوحد هذه المشكلة أيضاً عند استحدام التعليم بالوسائط المتعددة). ويشكل واضح، فإن الانتقال من موقع إن موقع آخر كل ٣٠ ثانية لا يسمح لهم بالفهم أو تحصيل المعرفة (O'Neil, 1996, Wissick & Gardner, 2000).

ولمواجهة هذه المشكلة، يعين على المعلمين مراقة الأنشطة التي يهارسها الطلاب على الانترنت بعناية واهتهام وذلك للنأكد من حدوث التعلم. وهذه العنامة والاهتهام على درحة عالمه من الأهمية ويشكل خاص للطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين يمكن أن يعانوا من المشكلات التنظيمية والتي تظهر لديهم بسبب الاحتيارات المتاحة واللانهائية الموجودة على الانترنت وقد يرعب المعلمود في إعداد ونجهيز "صفحة لمختبر lap sheet" أو المجموعة التعليمية حول المواقع التي يجب أن براها الطالب عند استكهاله للمشروعات القليلة الأولية على الانترنت. وأيضاً، فإن المشروعات عبر الفصول سوف تتطلب من المعلمين القيام بالتوجيه و لإرشاد على نطاق واسع إلى حدما.

ويوجد قلق ينزابد مصورة كبرة متعلق محقيقه مؤداها أن الانترنت غير منظم إلى حد كبير، وينتج عن دلك إناحة عديد من الموضوعات مام الطلاب (ومثال على ذلك موضوعات الفن الإباحي و لعنف الصريح) الذي لا يلبق بالطلاب التعرض لها. وللتعامل مع هذه المشكلة والتي يطلق عليها البعض "قضية أمن" – هناك بوجه عام احبالان أولها، أن عدة شركات قامت بنطوير برامج كمبيوبر بحيث تتطلب من الطالب كتابة "كلمة سر" للسياح بالدحول على بعض الموسوعات التي يرى المعلمون وأوبياء الأمور أمها قد تكون عير ملائمة للطاب.

ونتصم الاحتيال أو المديل النانى مسؤولية الطالب القيام بتحديد مواقع الانفرنت التى يرى المعلمون وأولياء الأمور أمها عبر ملائمة له ويتعين عليه تحبها وقام بعص المعلمين بتوقيع اتماصات مع كلاً من الوالدين والطلاب بحيث تلزم تلك الاتماقيات لطلاب بتفادى وتجب المواقع غير الملائمة، وأيضاً نرك لمواقع التى قد تطهر أمامهم بصورة عرصية، بالإصافة إلى إبلاغ المعمم و/ أو الوالدين بمثل هذه المواقع التى دحلو إليها وتركوها بسبب المواد غير الملائمة التى تقوم بعرضها، وكإجراء وقائى، يجب مناقشة مديرك حول خطتك التى تسبحدم فيها الانترنت في عملية التعليم مع الوضع في الاعتبار سياسات المطقة المدرسية التى توضع بصورة مسغة حول استحدام هذه الأداة (الامترب).

ملخس الفصل: Summary

اهتم هذا الفصل بتقديم معلومات عن البرامج التعليمية التي تترايد في تعميدها والمعتمدة على الكمبيوتر والتي يتم ستحدامها مع الطلاب دوى صعوبات التعلم، والتي تتضمن الوسائط المتعدده والتعليم المعتمد على الانتربت وقد أطهرت بتانج بعض البحوث المتاحة التي قامت بدراسة فاعدة التعليم المعتمد على الكمسوئر لنظلاب ذوى صعوبات التعلم أن التعليم المعتمد على الكمبيوتر يمكن أن يكون فعالاً بدرحة كبيرة جداً، وحقيقة الأمر هي أن بعض الباحثين والمطرين يرون أن التطبيقات التكولوجية يمكن أن تحسن تعليم الطلاب دوى صعوبات التعلم لى أبعد حد ممكن.

وعلى أية حال، فقد أصبح البحث في استخدام الوسائط التعليمية المتعددة مناح الآن مصورة كبيرة. وأيضاً، أشار العديد من الباحثين والمظرين في بجال التعليم إلى ضرورة الحذر في الاعتقاد سحاح التعليم من خلال استحدام التكنولوجيا فقط دون استحدام أنة وسائل أخرى . O'Neil (1996) وفي المستقبل مستهد مدى تحقق الوعود التي تشير إلى فاعلية التعليم المعتمد على الكمبيونر.

وموف تساعلك النقاط التالية في دراسة هذا الفصل:

- ١- تنضمن الوسائط المتعددة لبرامج التي تشمل خيارات وبدئل استحدام الوسائط المختلفة، مثل الكلام، الفيدبو، التسحيل الصوني، الرسوم (الجرافيك)، لصور والرسوم الثانة والمحركة المصاحبة للص.
- ٢- تتصمن الوسائط المتعددة إمكانية تطوير ماده النص الموجودة على الكمبيونر وإصافة
 تعسيرات وشروح، وتوضيحات، و/ أو مواد كميلية إصافية إليها
- ۳- استحدمت برامح الوسائط المتعددة لماعلينها في مساعدة الطلاب دوى صعوبات النعلم في تعلم محنوى العديد من المجالات والمواد الدراسية المقررة
- قطور استخدام الانترات كأداة تعليمية بصورة كبيرة، لكنه توجد وعود كثيره بأنه سيتيح
 كثير من الفرص التعليمية.
- و يتعين عليك مناقشة المحادير المتعلقة باستخدام الانترب في الأعراض التعليمية مع مديرك مع الوضع في الاعتبار السياسات التعليمية المطبقة في منطقيك

أسئية وأنشطة: Questions and Activities

- امم برنامج کمبیوتر صمم لاستخدامه مع انطلاب ذوی صعوبات التعلم. ما هی الخیارات و لبدائن التی نقدمها برامج الکمبیوتر والتی تکون عیر موفرة فی حجرة لدراسة التقلیدیة.
- ۲- أحصل على أى برنامح تعليمى متعدد لوسائط في القراءة وقم بمراجعته في الفصل لدراسو.
- ٣- ضع خطه وطورها لبرنامج تعليمي متعدد الوسائط كان مصمياً عن مفهوم صعوبات التعلم لتقديمه لنوالدين. ما هي أنهاط الموضوعات الملائمة، وما هي مقاطع الفيديو الني يمكن أن تجدها (راجع الاسرنت) وانتي يحب أن يتضمنها ذلك البرنامج؟
- أ- احضر معلم من المدارس المحلية المحيطة، وناقشه في موضوع استخدام الوسائط المتعددة والانترنب مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم
- شكل محموعة من الطلاب، وقم بمراجعة مقان كل من "ريسيك وجاردبر" Wissick "
 شكل محموعة من الطلاب، وقاقش تطبيقات الوسائط المتعددة في قصول الطلاب دوى صعوبات التعدم.
- أطلع على برنامج الإلهام الموجود على الانتربت وفكر فى لكيفية التى يمكن من حلالها استخدام هذا البرنامج مع طلاب فصلك

REFERENCES

- Andersoe-Innain, L., Knox-Quinn, C., & Horney, M. A. (1996). Computer based study strategies for students with learning disabilities. Individual differences associated with adoption level. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 461–485.
- Ashton, T. M. (1999). Spell CHECKing. Making writing meaningful in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 24–27.
- Beck, L.L. & Roth, S. F. (1984). Him and Hura teachers' manual. Allen. TX. Developmental Learning. Materials.
- Bender, R. L., & Bender, W. N. (1996). Computer assisted instruction for students at risk for ADHD, mild disabilities, or academic problems. Boston. Ailya and Bacon.
- Blankenship, T., Ayres, K., & Langone J. (2005). Effects of computer-based cognitive mapping on reading comprehension for madents with emotional behavior disorders. Journal of Special Education Technology, 20, 15–23
- Boon R T. Fore, C., Burke, M D., & Hagan-Burk, S. (2006, April 9-12) Students untimides and perceptions soward technology. What do the uters have to say. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Salt Lake City, UT.
- Bottge, B.A., Hennichs, M., Chan, S. & Sedin, R. C. (2001). Anchoring adolescents' understanding of much concepts in rich problem-solving environments. Remedial and Special Education, 22(5), 299–314.
- Boyle, E. A., Rosenberg, M. S., Connelly, V. J., Washburn, S. G., Brunckerhoff, L. C. & Banerjee, M. (2003). Effects of sudio texts on the acquisition of secondary-level content by students with mild disabilities. Learning Disability Quarterly, 26 (4), 203-214.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Hartley, K. (2001) Teachers and technology equity. Teaching Exceptional Children, 13(4), 32-39.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities. A review of the research Learning Disability Quarierly, 26 (2), 117–129.
- Castellum, I., & Jeffs. T (2001). Emerging reading and writing strategies using technology Teaching Exceptional Children, 33(5), 60-67
- Cawley, J. F., & Foley, T. E. (2002). Connecting math and science for all students. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 14–19.

- De La Paz, S., & MacAnhur, C. (2003). Knowing the how and why of history. Expectations for secondary students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26 (2), 142-154.
- Dwyer D (1996). A response to Douglas Nobel We're in this together Educational Leadership, 54(5), 24-26.
- Ferretti, R. P. & Okolo, C. M. (1996). Authenticity in learning Multimedia design projects in the social studies for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 450-459.
- Gersten, R., & Baker, S. (1998). Real world use of scientific concepts. Integrating situated cognition with explicit instruction. Exceptional Children. 65(1), 23-35.
- Glaser, C., Rieth, H., Kanzer, C., Colburn, L. & Peter J. (1999). A description of the impact of multimedia anchored asstruction on classroom interactions. Journal of Special Education Technology, 14 27-43.
- Gupull, A. M. (2000) Using the Internet to improve studeat performance. Teaching Exceptional Children, 32(4): 16–21.
- Hauser, J. & Malouf, D. B. (1996). A federal perspective on special education technology. *Journal of Learn* ing Disabilities, 29, 504-51.
- Higguis, E. L., & Raskind, M. H. (1995). Compensatory effectiveness of speech recognition on the written composition performance of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disabil*ity Quarterly, 18, 159–176.
- Hofmeister, A., Engelmann, S., & Carnine. D., 1986). The development and validation of an instructional videodisc program. Washington, DC. Systems Impact.
- Huttinger, P. L., & Clark, L. (2000). TEChPLACES An Interset community for young children, their teachers and their families. Teaching Exceptional Children, 32(4), 58-63.
- Igo. L. B. Reccommi, P. J., Braning, R. H., & Pope, G. G. (2006) How should middle-school students with LD approach online note taking? A mixed methods study Learning Disability Quarterly, 29 (2), 89-100.
- Inspiration Software, Inc. (2000). Inspiration 6.0 computer software. Portland, OR. Author.
- Jones, K., Torgesen, J. K., & Sexton, M. A. (1987). Using computer-guided practice to increase decoding fluency in learning disabled children. A study using

- the Hint & Hunt I program. Journal of Learning Disabilities, 20. 122-128
- Ke, ler, B. H. & Keiler, J. M. (1994). Meaningful and motivating interactivity in multimedia instruction. Design and evaluation guidelines. Presented at 11th International Conference on Technologies in Education, London, March 27.
- Lahm, E. A. & Nickels, B. L. (1999). What do you know? Assistive technology competencies for special educators. Teaching Exceptional Children. 32(1), 56-64.
- Lewis, R.B. (1993) Special education technology Classroom applications Pacific Grove. CA Brooks/Cole.
- MacArthur C A. (1998) Word processing with speech synthesis and word prediction. Effects on the diatogue journal writing of students with learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly. 21 151-166.
- MacArthur C. A., & Haynes, J. B. (1995). Student assistant for learning from text (SALT). A hypermedia reading aid. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 150-159.
- Mastropieri, M. A., Scruggs F. E. Abdulrahman, N., & Gardizi, W. (2002). Computer-assisted instruction in spatial organization strategies to facilitate high school content-area learning. Fairfax, VA. Graduate School of Education, George Mason University.
- Mastropien, M. A. Scruggs, T. E. Spencer, V., & Fortana, J. (2003). Promoting success in high school world history. Peer tutoning versus guided notes. Learning Disabilities Research and Practice, 18, 52-65.
- McKenzie, J. 1996) Making WEB meaning. Educational Technology, 27(7), 30-32.
- Mi fer S. C. & Cooke, N. L. (1989). Mainstreaming students with learning disabilities for videodisc mach instruction. *Teaching Exceptional Children*, 21(3), 57-60.
- Monahan, B., & Tomko, S. (1996). How schools can create their own Web pages. Educational Leadership, 54(5), 37–38.
- Morgan, R. L. Ellerd, D. A., Genty, B. P., & B. att, R. J. (2000). That's the job., want! How technology helps young people in transition. Teaching Exceptional Children, 12(4), 44–47.
- Okolo, C. M., & Fernetti, R. P. (1996). The impact of multimedia design projects on the knowledge, attitudes, and collaboration of students in inclusive classrooms. *Journal of Computing in Childhood* Education, 7, 223-251.
- O'Neil, I. N. (1996). On surfing—and steering—the not Conversations with Crawford Killian and Chifford Stoll Educational Leadership. 34(5), 12-17
- O'Neill, K. D., Wagner, R., & Gomez, L. M. (1996) Online mentors. Experimenting in science class. Educational Leadership. 54(5), 39-43.
- Petersen 1. Hofmeister, A., & Lubke, M. (1988). A videodisc approach to instructional productivity. Educational Technology, 28(2), 16–22.

- Raskind, M. (1993). Assistive technology and adults with learning disabilities. A blueprint for exploration and advancement. Learning Disability Quarterly, 16, 185-, 98.
- Raskind, M. H., Herman, K. E. & Torgesen, J. K. (1995) Technology for persons with learning disabilities Report on an international symposium. Learning Disability Quarterly, 18, 175-184
- Raskind, M. H. & Higgins, E. L. (1995) Effects of speech synthesis on the proofreading efficiency of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18, 14.–158.
- Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1998) Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities. An overview. Journal of Learning Disabilities, 31(1), 27–40.
- Renard L. (2000). Cul and paste 101. Plagransm and the net. Educational Leadership. 57(4), 38-43.
- Royer R & Royer, J (2004) Comparing hand drawn and computer generated concept mapping. Computers in Mathematics and Science Teaching 23 1), 67-81
- Scordamalia, M., & Bereitez, C. (1996). Engaging suidents in a knowledge society. Educational Leader ship. 54(5), 6-1.
- Schetz, K. F. & Dettmar, E. (2000) Collaborating with technology for at-risk readers. Teaching Exceptional Children, 32(4), 22–27.
- Stanford, P., & Siders, J. A. (2001). E-pal writing! Teaching Exceptional Children, 14(2), 21-25.
- Strassman, B. K., & D'Amore, M. (2002). The Write technology Teaching Exceptional Children. 14(6), 28-31.
- Strum, J., & Rankin-Erickson, J. (2004). Effects of handdrawn and computer-generated concept mapping on the expository writing of middle school students with tearning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 17 (2), 124-139.
- Symington, L., & Stranger, C (2000) Math = success New inclusionary software programs add up to a brighter fature. *Teaching Exceptional Children* 32(4), 18-33
- Torgesen, J. K., & Barker, T. A. (1995) Computers as aids in the prevention and remediation of reading disabilities. Learning Disability Quarterly, 18, 76–88.
- Trollinger, G. & Stavkin, R. (1999). Purposeful e-mai as stage 3 technology. Teaching Exceptional Children, 32(1), 10–16.
- Walker, D (1999) Technology and literacy Raising the bar Educational Leadership, 57(2), 18-21
- Wil tame, S. C. (2002). How speech feedback and word prediction software can help students write. Teach ing Exceptional Children, 34(3), 72-78.
- Wilson, K. (1991). Bank Street College of Education Procredings of the Multimedia Technology Seminar, Washington, DC pp. 51-57
- Wissick, C. A. (1996). Multimedia: Enhancing instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 494–503.

- Wissick, C. A., & Gardner, J. E. (2000) Multimedia or not to multimedia? That is the question for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32(4), 34-43.
- Xin, F., Glaser, C. W. & Rieth, H. (1996). Multimedia reading. Using anchored instruction and video
- technology in vocabulary lessons. Teaching Exceptional Children, 29(2), 45-49
- Yamow J (1994) Across the currentum with HyperCard Technological Horizons in Education Journal, 21(8), 88-89

الفصل الثالث عشر



الراشدون ذوو صعوبات التعلم

عناسر القسل:

- مقدمة:
- خصائص الشباب (الصغار) والمراحقين (الكبار) ذوى صعوبات التعلم:
 - النواتج الأكاديمية والمعرفية.
 - النواتج الانفعالية والاجتماعية.
 - نواتح ما بعد المدرسة الثانوية المهنية.
 - توصيات الشباب دوي صعوبات التعلم لتغيير البرنامج التعليمي.
 - حصائص صعوبة التعلم أثناء فترة الانتقال.

- الفرص المهنية:

- المرص المهنية للراشدين دوى صعوبات التعلم.
 - محتوى الرامج المهية.
 - البرامج المهية للشباب ذوى صعوبات التعلم.
 - الدراسات المهنية داخل الفصل المدرسي.
 - المدارس الثانوية المهنية،
- التدريب المهى المعتمد على مصادر المجتمع المحلي.

- التدريب المهنى بعد المدرسة الثانوية،
 - خلاصة خبارات الانتقال المهني.

فرص التحاق الشباب ذوى صعوبات النعلم بإحدى الكليات (أو الدراسة الحامعية):

- كلية للطلاب دوى صعوبات التعلم.
- كلية حاصة بالراشدين ذوي صعوبات التعلم.
 - الخدمات التي تقدمها الكليات.
 - خدمات دعم الطالب.
 - خدمات التقييم.
 - الدعم الإداري.
 - دعم العاملين في الكلبة.
 - المتطلبات القانونية.
- اختيار الكلبات للطلاب ذوى صعوبات البعلم.
 - تمرير المصير والدفاع عن الذات
- التحطيط لانتقال الشباب والراشدين دوي صعوبات النعلم
 - ملحص المصل .
 - أسئلة وأنشطة
 - مراجع الفصل.

عندما تكمل هذا الفصل سوف بكون بإمكانك:

- ا. وصف النواتح المعرفية، والاجتماعية، والمهنية الناتجة عن تعليم الأفراد ذوى صعوبات التعلم.
 - ٢ التعرف على أنواع الخبرات التعليمية الني تبدو مرتبطة بالنجاح المهني فيه بعد المدرمية.
- ٣. مواجعة التنوع في البرامج المهنية المتاحة الآد للطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوى صعوبات النعلم.
- ٤. ماقشة أنواع التعديلات التي يتم إجراؤها في مناهج الكلية واللي يحتاج إليها الطلاب دوى صعوبات التعلم.
 - تمديم المبرر المنطقي للمساعدة المجتمعية المقدمة للطلاب دوى صعوبات انتعلم.
- ٦٠ مناقشه المبرر المنطقى لعهم مآل الطلاب ذوى صعوبات التعلم في فترة الانتقال فيها بعد المدرسة

 ٧. وصف برنامح التدريب للدفاع عن الذات المقدم بلشباب المراهقين ذوى صعوبات التعلم

الكلمات المفتاحية :

الانتقال

الواتج الانفعالية - الاجتماعية.

الدراسة الاستعادية (تبحث في وقائع احاصر في صوء تحليل أحداث الماصي).

الدراسة الطولية (التنعية).

النواتح الأكاديمية / المعرفية

النواتح المهنيه.

المهارات السشحصية.

المهارات الأكاديمية المرتبطة بالعمل.

المهارات المهية.

المدارس الثانوية المهنية.

التدريب المهنى المعتمد على إمكامات المجتمع المحل

القانون الفيدرالي قسم ٤٠٥.

القامون الأمريكي للمعوقين.

طلاب الكلية ذوى صعوبات التعلم

حدمات دعم الطالب.

المرونة الإدارية.

دعم الكلية.

الدفاع عن الدات.

مقدمة

أثناء عمدى الثيانينات والتسعيبات من القرن العشرين الماضي، أصبح العلماء والعاملين في عبال صعوبات التعلم أكثر إدراكاً لحاحات الشباب والراشدين فيها بعد سنوات المدرسة العامة عبال صعوبات التعلم أكثر إدراكاً لحاحات الشباب والراشدين فيها بعد سنوات المدرسة العامة (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000; Blalock & Patton, 1996, Brinckerhoff, 1996, Bullis et al., 2002; Commission on Excellence in special Education. 2001, Evers, 1996) وقد ركزت النحوث والدراسات المنكرة التي أجريت عن صعوبات التعلم بالدرحة الأولى على التعامل مع أطفال المدرسة الابتدائية، ولكن بعد ذلك بدأ ظهور العديد من النحوث والدراسات التي اتجهت نحر علاج مشكلات المرامقين ذوى صعوبات التعلم أثناء سنوات المدرسة الثانوية. وتتج عن دلك زيادة في أعداد النحوث والدراسات التي أجريت للتعامل مع الراشدين دوى صعوبات التعلم بعد استكماهم المدرسة (Lehman, Davies & Laurin, 2000, Madaus etal., 2006; Levine & Nourse, 1998) خاصة في خلال الحمسة عشر سنة الأحيرة، أحريت البحوث والدراسات بلتعرف عن مدى خاصة في خلال الحمسة عشر سنة الأحيرة، أحريت البحوث والدراسات بلتعرف عن مدى ما الطلاب ذوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة.

وسوف يقدم هذا الفصل معلومات عن الكثير من المجالات التي يجب أن تساعدك في التعرف على أنواع الفرص المتاحه للطلاب دوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة. ومن المهم السنة لك كمعلم - أن تكول على وعي بهذه العرص المتاحة وذلت لعنة أسباب. أولاً، قد تجد موقعث التلريسي يتصمن تعليم طلاب المدرسة الثانوية ذوى صعوبات التعلم، وستحتاج في هذه الحال أن تكون على رعى بأنواع الخيارات المتاحة للطلاب ذوى صعوبات التعلم فيها بعد لمدرسة. وقد تحتاج لهذه المعلومات المتعلمة بأنوع الحيرات المتاحة أثناء حلسات الإرشاد غير الرسمية التي معقدها مع الطلاب الذبي تقوم بتعليمهم ثانياً، سبسأل الوالدين أو أولياء الأمور على المعلومات الخاصة بمآل أبنائهم على المدى طويل الأمد بصورة متكررة. ويجب عليك أن تكون مستعداً للإجابة عن أسئلهم الخاصة بالواتج المتوقعة لأطفالهم ولنشاب دوى صعوبات تكون مستعداً للإجابة عن أسئلهم الخاصة بالواتج المتوقعة لأطفالهم ولنشاب دوى صعوبات البعلم. فعلى سبيل المثال، نساعد هذه المعلومات الكثير من أولياء الأمور على إدراك أن بعض

الطلاب دوى صعوبات انتعلم يمكنهم أن يستمروا في التعليم، على حين يمكن لبعض الطلاب الأخرين أن يجدوا وظيعة مناسبة لهم والتي تساعدهم على التقدم في قرص تتاح لهم في المستصل ويجب أن تكود هذه المعلومات مناحة للوالدين للتعرف على حاحات هؤلاء الطلاب. وأحبراً، فإن الوعى بنواتج ما بعد المدرسة المتعلقة بالطلاب ذوى صعوبات البعلم ربها يرودك ببعض التوجيهات المرتبطة بكتبة الخطط المتربوية التوجيهات المرتبطة بكتبة الخطط المتربوية العردية. ويجب أن تتصمى الخطة التربوية العردية معلومات عي التخطيط للانتقال النوعي بعد بلوغ ابطالب السادسة عشرة من عمره ها عمره الله (Dunn, 1996; Katsiyannis, De Fur هوي عمرة على الراشدين ذوى بلوغ ابطالب السادسة عشرة من عمره المعرفة بأبواع لبرامج المقررة على الراشدين ذوى صعوبات التعلم ببعض الدلالات والمؤشرات دات المغرى عن مجالات المهج التي بجب أن تؤكد وتركر عليها. وتحدث كل هذه الأسباب السابقة الإشارة إليها ببعض المبررات لدراسة نواتح ما بعد المدرسة للطلاب الذين ثم التعرف عليهم كذوى صعوبة تعلم.

وسيناقش القسم الأول في هذا الفصل الخصائص العامة لصغار الراشدين دوى صعوبات التعلم. ثم تُستكمل المعلومات الواردة في هذا القسم ببعض المعلومات الحاصة بخصائص الطلاب ذوى الصعوبات الموجودين في المدرسة الثانوية والتي سبقت الإشارة إليها آنماً. وسيقدم الفسم الثابي من هذا الفصل البواتح المهنية لهؤلاء الطلاب من حلال الاعتماد على عدد من الدراسات البحثية التي نضمنت منابعة المراهقين دوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة وأحيراً، هناك قسم خاص برامج الكلمة المقدمة لدوى صعوبات التعلم.

خصائص الشباب والرائدين ذوي معوبات التعلم

Characteristics of youth and adults with learning disabilities

تعتبر فترة الانتقال Transition من الانتظام في المدرسة العامة إلى محارسة أشطة ما بعد لمدرسة فترة صعبة وشاقة على معظم الطلاب الخريجين، وتزيد هذه الصعوبة عندما بعاس المراهق من نوع ما من الصعوبات فعلى سبيل المثال، قد تكون نعص أوجه القصور الأكادسمي الدي يعلى منه الطلاب دوى صعوبات التعلم مصدر إزعاج أو قد تكون سبباً في منعهم من الالتحافي برنامج المكلية نظام الأربعة أعوام، أو من الالتحاق برنامج المدرسة المهنية نظام العلياء عما يؤدى آلياً إلى تقبيد اختارات الطالب ويوجهه العامين ودلك بعد التخرج من المدرسة العلياء عما يؤدى آلياً إلى تقبيد اختارات الطالب قد يجرمه من حقه في التنافس في هذه الوظيفة أيضاً. ولذلك فين المهم حداً فهم المخاوف والإحباطات

ائتى توجد لدى العديد من هؤلاء لطلاب أثناء فترة ما قبل الانتهاء من المدرسة الثانوية على الفور. وأيضاً، فإن النسبك القوى بالحصائص التي يتمير بها الشباب ذوو صعوبات التعلم يمثل أحد الجوانب المهمه في فهم فرض الانتقال المتاحة لهم فيها بعد المدرسة. وبوضح الشكل ١-١٣ وجود اتجاهات عديدة محتملة لدى هؤلاء الطلاب الشباب لاستكهال الدراسة في المدرسة الثانوية، وسيقدر أغلب هؤلاء الطلاب المساعدة التي تقوم بتقديمها - كمعلم متخصص في تيسير هذا الابتقال بصورة كبيرة.



المراهق ذو صعوبات التملم: خيارات صعبة

وقد قدم ذُن Dunn (1997) تقريراً اعتيادياً عن انتقال الطلاب ذوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة الثانوية، وعرض فيه معلومات متعددة حول هؤلاء الطلاب. فعل سبيل المثال، وعن الرغم من أن هؤلاء الطلاب دوى صعوبات التعلم يخبرون نواتح ناجحة بصورة أكبر للقارنة ببعض الطلاب ذوى الصعوبات الأحرى (مثل انتخلف العقلي الحاد، انظر & Heal الملاب فوى الصعوبات الأحرى (مثل انتخلف العقلي الحاد، انظر اللهاب للقارنة بعض الطلاب يكونون أقل براعة ومهارة في القدرة على الانتقال الناجع

فيها بعد المدرسة الثانوية بالمقاربة بأقرابهم بمن لا يعانون من صعوبات. وعني منبيل المثال، فإن ما تعادل ١٦٪ تقريباً من الطلاب دوي صعوبات التعلم هم فقط الدين يلتحقون بالكلية نظام العامين أو نظام الأربعة أعوام هيا بعد المدرسة الثانوية .(Wagner, Blackorby, carneto) (Hebber & Newman, 1993 إلا أنه بشكل ملحوط وذا دلالة، هناك نسبة متوية قليلة من هؤلاء الطلاب يتحرجون من المدرسة الثانوية. وعلاوة على ما سبق أشار "ميتليلجتون" Sitangton (١٩٩٦) إن أن لكثير من الطلاب دوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لا يمكن غض الطرف عنها تؤثر بصورة سلية في التكيف و لنوافق في مرحلة الرشد، ودلك حتى ق لأنشطة دات الصلة بالأمور الحياتية مثل اللقاء في المنزل، والالحراط في أشطة المحتمع المحيى، والعلاقات الشحصية وعلى أية حال، فقد دُكرت بعض المعلومات الإيجابية في هذا التقرير. وعبر سنوات العقد الماضي رادت أعداد الطلاب ذوى صعوبات التعلم الملتحقين بالتعليم العالى بصورة تدريجيه، وتصاعف هذا العدد أكثر من ثلاث مرات خلال العقود الثلاثة السابقة (Madaus et al., 2006) ومع ذلك، لا بزال الصورة الخاصة بالانتقال الناجع للكثير من الطلاب ذوى صعوبات النعيم تبدر أقل تفاؤلاً (Dunn. 1996, Sitlington, 1996). ونتج عن ذلك الاهتمام المرايد بالتقال الطلاب دوي صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة الثانوية والفيام بإجراء المريد من البحوث والدراسات الإضافية في دلك المحال، وأنت كمعلم ستريد التعرف على القصايا المتضمية في تلك البحوث و لدراسات لحاصة بالطلاب المراهفين دوي صعوبات التعلم، وأيضاً الإطلاع على التناتج التي توصلت إليها هذه المحوث والدر اسات وههمها.

وقد أكد "هورن وأودوبيل وفينيولانو" Horn, O'Donnell & Vitulano أهمية الدفة في تحديد المواتح التي يتم قياسها عند ساقشة قضيه الانتقال هيا بعد المدرسة. ويصورة خاصة، يمكن القول أنه بعد انقضاء التي عشر عاماً في التعليم العام فإن ذلك يتيح لما شكل ملائم الوقت لكافي للتعرف على ملخص تأثيرات أو نواتج الحهد المدول في المستحدمة أن قياس المهارات الأساسية في التحصين هي بالتأكيد إحدى محموعات المتغيرات المستحدمة للتعرف على ما ابدى يممئه العلاب دوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة، لكن تلك المتغيرات قد لا تكون أكثر هذه المتغيرات أهمية. فعلى سبيل المثال، قد تتصمن مقايس المواتح الأخرى. تكرار التوظيف، أو مقاييس الرضا المهني، أو المعاييس ذات التوجهات المهنية الأخرى. بالإصافة إلى أن مقاييس المحاح الشخصي/ الاحتماعي يمكن اعتبارها من أكثر مقاييس النواتج بالإصافة إلى أن مقايس المحاح الشخصي/ الاحتماعي يمكن اعتبارها من أكثر مقاييس النواتج محمدة الشعائية الاجتماعية، ومتغيرات أهمية بالمقارنة بقياس مسوى القراءة ونتضمن هذه النواتج الانفعائية الاجتماعية، ومتغيرات

أخرى ترتبط بالهموم الانفعالية والاحتماعية والبعامل معها. وسوف يكون البحث في كل مجال من مذه المجالات أساس لإجراءات بحوث ودراسات عن مجتمع الطلاب دوى صعوبات البعلم فيها بعد المدرسة الثانوية.

وهناك مشكلة رئيسية توحد في معظم المحوث التي تتعامل مع مجتمعات الشباب والراشدين ذوى صعوبات التعلم يجب ملاحطتها، فمعظم المحوث الممكرة التي أجريت على هؤلاء الأفراد كانت استعادية relrospective (تبحث في وقائع الحاصر في ضوء تحديل أحداث الماضي) في طبعته، على حين تعتبر البحوث الطولية (النبعية) longitudinal بصورة عامة بحوثاً قوية، ويوضح هذا الفصل هذين النوعين من البحوث؛ لأن البحوث التي أحريت على الرائدين دوى صعوبة التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على التصميم المحشى الاستعادى.

وعندما يرغب أحدعلهاء المدرسة السلوكية في دراسة مظاهر صعوبات التعلم فإن هناك عدة صرق تساعده في القيام طلك أولاً، قد يبدأ بمقائله محموعة من الأفراد بعد أذ يكونوا قد أنهوا المدرسة، ويحصل على البيامات والمعلومات الحاصة مسنوات الدراسة المبكرة من المدرسة، ويربط بين هذه البيامات ومين المحرحات الحالبة مطريقة إحصائية (في الوقت الحالي). وهذا ما يطلق علمه الدراسة الاستعادية retrospective study لأن التخطيط وإحراء الدراسة تم على الأحداث لماضية وذلك بالرجوع إلى المعلومات التي تم جمعها عن هؤلاء الأفراد في سنوات سابقة وتتعلق المشكلة في ذلك النوع من الدراسة بأنواع البيانات والمعلومات الني قامت الدرسة بجمعها عن هؤلاء الأفواد. ونسبب طبيعة الدراسة الاستعادية، فإن العالم السلوكي لا يكون موجوداً أثناء القيام بتحميع هذه البيانات المكرة، وبالتالي فهو يقوم باستخدام البيانات التي نعتبر مهمة في ذلك الوقت. وتوجد هذه المشكلة بشكل حاص في حمل أو مجال مثل صعوبات البعلم لأن المنظورات التاريخية المحتلفة عن موضوع معين تتجه إلى التأكيد والاهتمام بمغيرات مختلفة. وعلى سبيل المثال، قام عدد فليل جداً من المدارس الثانوية بجمع أي بيامات عن سلوك الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المصل المدرسي خلال الثيانييات لأن العلماء مدأوا في إدراك أهمية ذلك المتغير خلال ذلك العقد فقط. وبالتالي فإن القيام بإجراء دراسات استعادية تكون غير كافية الآن للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالتأثيرات صويلة الأمد لسلوك هؤلاء الطلاب دحل الفصل المدرسي.

وهنا يتعيى القول إن الطريقة الأكثر فاعلية في دراسة ظاهرة ما عبر الزمن هي الدراسة الطولية longitudinal study . وفي هذا النوع من لدراسات، يقوم العالم السلوكي بتصميم

الدراسة مذ السنوات الأولى من المتعليم ويقوم بتحميع أى بيابات أو معلومات يرعب في استخدامها، ثم يعوم بمتابعة مجموعة من الأفراد دوى صعوبات التعلم عبر السنوات العديدة الفادمة لكى يتعرف على العلاقة السبية (العلية) بين المتعيرات التي يتم فياسها ونواتج ما بعد المدرسة. وبسب ريادة تكلفة الحوث الطولية (في كلاّ من المال ووفت البحث)، فإن أغلب البحوث التي تم إحراؤها لمراسة الانتقال فيها بين حياة المدرسة وحياة الرشد كنت بحوثا استعادية في طبيعتها. وبدوب شك يتم الفيام بإجراء دراسات طولية عن الشباب والراشدين دوى صعوبات التعلم في الوقت الحاضر بطريقة ما منفق عليها بين الماحثين، وسوف تصبح متاحة في أدبيات البحث الخاص بحفل صعوبات التعلم في المستقبل القريب. ولا يوال فهمنا للفترة الانتقالية في حياة هؤلاء الطلاب عير واضحة وغير نهائية في الوقت الحلى؛ لأن كثير من الأشياء الى نعرفها عن تلك الفترة تعتمد على التصميات الاستعادية التي تسم بالصعف.

النواتج الأكاديمية والعرفية : Academic and cognitive outcomes

أشارت البحوث والدراسات إلى ارتباط كثير من الخصائص المعرفية والأكاديمية بدى الأطفال دوى صعوبات التعلم بالمشكلات في المدرسة وإن كانت تبلاشي تدريجياً عند وصول الطالب إلى الصف الثاني عشر Benz et al., 2000: Evers, 1996; Gregory, Shanaham الطالب إلى الصف الثاني & Walberg, 1986; Lindstrom & Benz, 2002, Lock & Layton, 2001; Reiff & De (Fur, 1992; White, 1992. وقد أجرى "جريجوري" Gregory وآحروب (١٩٨٦) دراسة استعادية وقاموا بمقارنة المواتح المختلفة بين من يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة الإعداديه والثانوية ومن لا يعانون من صعوبات التعدم من الأفراد كنار السن الموجودين في المدرسة الناموية وهام "جريجوري" Gregory وزملاؤه باستحدام مجموعة من البيانات والمعلومات الصممة للتسؤ بالنواتج الأكاديمية والمعرفية Academic/cognitive outcomes لحميع الطلاب الكبار الموحودين في المدارس الثامويه في الولايات المتحلة الأمريكية. وقد أكمل الدراسة ٢٦ ألف طالب من العيبة الكلية في هذه الدراسة المسحية وقاموا بإعطاء معلومات عن أبمسهم، وقد عرَّف ٤٣٩ من هؤلاه الطلاب أبمسهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم. وقد تمت مقارنه هذه المحموعة بمجموعة أخرى لا تعالى من صعوبات التعلم في العديد من المتعيرات الأكاديمية، وأظهرت بتائج الدراسة أن أوجه الفصور الأكاديمي الذي بعني منه هؤلاء الطلاب ذوى صعوبات التعلم كانت في الفراءة، والرياضيات، وفنون اللغة والتي كان من الواصح أنها متأخرة لديهم في العام الأخير من المدرسة. وكما سبقت الإشارة إليه وتمت مناقشته و المصول السابقة، يبدر أن مستوى القراءة لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم في حوالي

مستوى لصف الخامس أو مستوى الصف السادس وأن ذبك المستوى يتحسن بدرجة طعيفة جداً فيها بعد. وأيصاً، فإن مؤشرات التحصيل الأكاديمي تشير إلى أن التباعد بين العدرة الععلية ومستوى التحصيل الأكاديمي لا يزال واسعاً بدرجة كبيرة جداً لدى أغلب الشاب ذوى صعوبات التعمم بالإصافة إلى استمرار وحود أوجه القصور في الفهم القرائي، والعمل الكتابي، ومشكلات اللغه اللعطمه لدى الراشدس دوى صعوبات التعلم بعد فترة الانتقال فيها بعد المدرسة. وتؤدى هذه المستويات المنحفضة في الأدء التحصيلي إلى وجود مشكلات إما في مواصمة النعليم أو في الدخول في معترك ميادين العمل

النواتج الانفعالية والاجتماعية : Emotional and social outcomes

قام كلاً من "سيتلينحتون وفرانك" S.tlington & Frank (1998) بدراسة الانتقال فيها بعد المدرسة بدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم وتتضمن ذلك دراسة متغيرات التوافق الانمعالي والاجتهاعي مبها بعد المدرسة وفي متابعة سابقة لمحموعة من الصلاب فوى الصعوبات قام كلاً من "سيتلينحتون وفرانك" باستخدام التصميم الاستعادي في شكل مقابلة لفحص ترتيبات المعيشة بالنسبة للطلاب ذوى صعوبات التعلم بعد عام واحد من المتحرج من المدرسة الثانوية. وأطهرت البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها أن ٢٧٪ فقط من هؤلاء الطلاب كانوا بعيشون بشكل مستقن، على حين لا يزال باقي الطلاب يعيشون مع الوالدين و/ أو الأقرباء. وعلى أية حال، فعدما قام الباحثان بمقابلة نفس المحموعة من الطلاب بعد عامين وفق مفتضيات الدراسة العلوبة اكتشفا أن ٤٩٪ من أفراد هذه المحموعة كانو يعيشون بشكل مستقل.

وتعتبر الدراسة السابقة وما سبقها من دراسات على درجة عالية من الأهمية، وذلك لعدة أساب. أولاً، أوضحت مراحل تطبيق هذه الدراسة أن تصميم لبحوث الطولية انتبعية قد أعطى صورة أكثر اكتهالاً بالمقارنة بالدراسة الاستعادية ثانياً، أظهرت الدراسة أهمية استخدام متغيرات الواتج الالفعالية والاحتهاعية والتي تأتى في الأهمية بعد التحصيل الأكاديمي و/ أو شغل الوطيقة. وحقيقة الأمر إن جودة حياة الفرد، بالإصافة إلى الرصاء الشحصي تمعل المرء يدرك معنى حبانه وتكون في أغلب الأحيان أكثر ارتباطاً بالعديد من العوامل الاحتهاعية والانفعالية بالمقارنة بحالة التوظيف. وهكذ، تطهر أهمية الدر،سات التي ركرت على مجموعة الموامل الاجتهاعية والانمعالية على مر السنين.

وبينها تكون مناقشة النواتح الأكادسية التي قد يتم التعامل معها سهلة وبسيطة، فإن ساقشة النواتح الانفعالية والاجتهاعية تكون أكثر تعقيداً بسبب عدد المتغيرات التي قد يتم قياسها.

وتصورة أولية فقد تحت مناقشة متعيرات مثل مفهوم الذات ووجهة الصبط، لكن كثير من المناقشات الحديثة ذهبت لدراسة ومناقشة بعص خصائص التي لم تتم دراستها وقياسها كثيراً من قس

وبصورة عامة يمكن لقول أن البيانات الحديثة المتعلقة بالنواتج الانفعالية والاحتهاعية وللصورة عامة يمكن لقول أن البيانات الحديثة المتعلقة بالنواتج الانفعالية والاحتهاعية للشمات دوى صعوبات النعلم لم تكن مشجعة في Dickinson & Verbeck, 2002, Mull, Sitlington & Adlaf, 2001; Benz et al., 2000; Dickinson & Verbeck, 2002, Mull, Sitlington & Caller, 2001; Price & Gerber, 2001, Write. Philips & Kakela, 1998) وقد أشارت النائح البحوث والدراسات التي تطرفت لفحص معظم ما بدور في هذا المحال، إلى أن الطلاب دوى صعوبات التعلم، بصقة عامة، أطهروا المزيد من النواتح على هيئه مشكلات حتهاعية والمعالية بدرجة كبيرة بالمقاربة برملائهم عن لا يعانون من صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال، يقل المؤلسم عن لا يعانون من الصعوبات (1986 والقاربة بالإسامة والقسوة لذي بلقارنة بأقرابهم عن لا يعانون من الصعوبات (1986 Beitchman et al., 2001). بالإسامة والقسوة لذي لطلاب ذوى صعوبات التعلم (2001) وقد أوصحت نتائح لم المحوث والدراسات أن طلاب الكليات دوى صعوبات التعلم بعيشون مع الوالدين في أعلم الأحوال وأمهم يتواصلون احتهاعياً بدرجة أقل في حال مقارنتهم بالطلاب الآخرين أطلب الأطلاب الأحوال وأمهم يتواصلون احتهاعياً بدرجة أقل في حال مقارنتهم بالطلاب الأخرين في (Mithaug, Horiuchi & Fanning 1985).

وهناك السؤال الآحر الذي يتضمن مدى مواحهة الطلاب دوى صعوبات التعلم للمشكلات القانونية. وقد أكدت نتائج بعص البحوث والدراسات عن أن حوالى ٤٪ من المراهفين ذوى صعوبات التعلم لديهم بعض لارتباطات بالحدمات القانونية . (Bender, 1986) . (Rosenkrans & Crane, 1999; Gregory et al., 1986) شاب في السحن كما بوجد أطفال صعار (أحداث) في الإصلاحيات خاصة، وهناك ما بين ٢٥٪ من هؤلاء الشاب من ذوى الصعوبات (Quinn et al., 2002; Quinn et al., 2005) من بجد أن أعلب هؤلاء الطلاب المسجونين يظهرون مشكلات انفعالية أو سلوكية، بحد أن أعلب هؤلاء الطلاب المسجونين يظهرون مشكلات انفعالية أو سلوكية، بحد أن أعلب هؤلاء الطلاب المسجونين بطهرون مشكلات انفعالية أو سلوكية، واحدة (Quinn et al., 2005). وبصورة عامة فمن الواضح أن أعداداً كبيرة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم تواحه بعض المشكلات ذات الصنة لمخالفة القانون.

وتتصمن المتعيرات في المجال الاجتباعي الانفعالي كلاً من الاكتئاب و لتفكير في الاستحار، وتؤكد الدلائل المنوفره على أد الطلاب ذوى صعوبات التعلم قد يكونوا معرضين بدرجة أعلى من أقرامهم العاديين خطر الإصابة بالاكتئاب أو التعرض للانتحار (1999) Bender et al., 1999) من أقرامهم العاديين خطر الإصابة بالاكتئاب أو التعرض للانتحار (1999) Rourke, Young & Leenaars, 1989) إلى أن مشكلات الجهاز العصبي المركزي والتي بدورها أدت إلى صعوبات التعلم أثناء سنوات المدرسة قد تكون مسؤونة أيضاً عن زيادة حطر تعرض الطلاب الواشدين دوى صعوبات التعلم للاكتئاب والتفكير في الانتحار، وبالرغم من عدم تأكيد أي باحث على أن المهم الحالى للأساس العصبي ليورولوجي للحالات الانفعائية أصبح كاملاً، إلا أن التقنيات الحديث لمتوفرة حالياً والتي سمت مناقشتها قد سمحت بوضع فروض حدسية أو تستند إلى الحدس لتيورة حالياً والتي العصبي المركزي فد تفضى بدرحة كبيرة إلى نواتج انفعائية سلبية

ومعظم المعلومات المتاحة حالياً – عن ملغيرات مفهوم الذات، ووجهه الضلط، والخناح، والاكتئاب، وبيانات الانتحار، والنشاط الاجتهاعي - لا تقدم لنا حاليًا المآل الاجتهاعي الإيجابي للطلاب الشباب ذوي صعوبات التعلم بعد فترة ما بعد لمدرسة بصورة فورية ,Dunn, 1996) (White, 1992). وعلى أية حال، تعتمد هذه النتائج على متوسط درجاب مجموعات من الطلاب دوي أو بدون صعوبات، وتصورة دائمه سيو جد بعض الشباب ذوي الصعوبات نمن يتكيفون مسهولة أثباء فترة الاسقال فيها بعد المدرسة. وأيضآ، توجد بعض الاحتمالات التي قد تحسن هذه الصورة لسلية بعد عدة منوات عدما يبدأ الطلاب الشباب في البحث عن وظبفة و/ أو السعى للالنحق بالتعليم العالى الذي بمكنهم من بناء وتمارسة حياة اجتهاعية طبيعيه Sitlington & للالنحق (Frank, 1993). وأحيراً، فإن النحوث التي ركرت واهممت بدراسة هذه النواتج، وعلى الرغم من السائح السلبية التي توصلت إليها بصورة عامة. فإنه يوجد نها كثير من الإبجابيات الخاصة بالتواتج المرتبطة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمفارية بالنواتج الاجتهاعية الانفعانية لدي الطلاب الآخرين الدين يعانون من صعوبات أكثر حدة من صعوبات البعلم. (Shalock) (Wolzen, Ross, Elliot, Werbel & Peterson, 1986). وفي سياق تفدم هذه النوعية من لمحوث قد نجد صورة أكثر إيجابية عن المواتج الاجتماعية والانفعاليه بالمقارنة بالبيانات السابقة الإشارة إليها، ويجب عليك كواحد من معلمي المجال الاستمرار في قراءة معطم المحوث اخالية للإجابة عن هذه الأسئلة الحاصة بالبراتج الاحتماعية والانفعالية.

نواتج ما بعد المنزسة الثانوية الهنية : Post-high school vocational outcomes

أشارت نتاتج المحوث والدراسات إلى أن الطلاب ذوى صعوبات النعلم غالباً ما يلتحقون بالعمل فيها بعد المدرسه الثانونة، ولكنهم يعملون في وظائف ذات أجرر منحفضة ويمينون إلى المقاء في هده الوظائف لمدد طويلة ودلك قبل الانتفال لوظائف أعلى إن كابوا يستطيعون حقاً أن ينتقلوا إلى أعمال أو وطائف أخرى .Benz et al., 2000; Johnson, Stodden, Emanuel) (Luecking & Mack, 2002 وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات الحديثة أيضاً إلى رجود اختلافات ومروق في الأجور بين الراشدين الصعار دوي صعوبات التعلم والأفراد ممن لا يعانون من صغوبات (Dickinson, Verbeek, 2002) وقد أكدت هذه البحوث والدراسات على انحفاص أحور الطلاب ذوى صعوبات التعلم كعائدات من الوطائف التي يرغبون في شعلها ﴿ وَفِي نَفِسَ السِّياقِ أَكَادَتُ بِحُوثُ أَخْرِي أَبْصًا عَلَى وَحُودٌ نَحْيِرٌ وَطَلَّمَ متعلق بنوع الخنس والذي يعرقل بدوره النمو والتطور لمهني للإناث ذوات صعوبات التعلم & Lindstrom (Benz, 2002). وأخبراً، فبالرخم من أن الأوامر العبدرائية التي تطلبت بطوير أماكن العمل لكي تكون ملائمة للأفراد دوى الصعوبات ودلك استناداً إلى بصوص الفانون الأمريكي للمعوقين الصادر عام ١٩٩٠، إلا أنه البحوث والدراسات أوضحت أن أصحاب الممل ليس للبهم معلومات كثيره حول منطلبات هذه الأمكن سواء فبه يتعلق بالتكييمات المطلوبة حتى يصبح مكان العمل ملاتهًا. أو بالتكييفات النوعية ذات الطبيعة احتصة التي قد يحتاج إليها الموظفون من دوى صعوبات التعلم. وفي الحقيقة، أعتقد معظم أصحاب العمل بناء على مقابلات أجرتها هذه النحوث أن عليهم توفير بيئة عمل سهل الوصل إليها جسمياً (كرسي متحرك لاستخدامه في المتحدرات ، الخ) وأن ذلك فقط هو من متطلبات تكييف مواقع العمل الخاصة مدوى الصعوبات (Price & Gerber, 2001). وبشكل واصح، وبالاستباد إلى هذه البيانات، فإن الموانج المهمية الأولية للطلاب دوي صعوبات النعلم ليست إيجابية كها المرحو منها، وأن إحدى المشكلات الأولية هي مفهومنا عن ما الذي نعنيه بالنواتج المهية الإيجابية Positive vocational outcomes,

وتتهاوت أنياط منعيرات النوابج المهية التي خصعت للقياس في الدراسات تعاوناً كبيراً. وقد ذكرت معظم الدراسات البحثية وجود سبة متوية موجه عام من الطلاب دوى صعوبات التعلم و/ أو ذوى صعوبات أخرى هم فقط الذين يعملون فيها بعد المدرسة في الوقت الحاضر. وعلى أية حال فإن هذه النسبة دبها تكول مضللة. حيث يقوم الكثير من الأفراد بعيير الوطائف الملتحقين بها أثناء منوات ما بعد المدرسة الثانوية بصورة كبيرة، وتوجد إشارات بسيطة للسب المثوية للأفراد الذين يعملون في أى وقت قد نُساء فهمها، بعض الأفراد الفادين قد يكونوا من بين العامين في نلك الوظائف ويعتبر النوع الأفصل للواتح المقاسة هو النسبة المتوية لوقت التوطيف منذ ترك المدرسة. وهذا النوع من النواتح المقاسة الذي يجذب إليه الانتباه يتعلق

بمعلومات حول وضع الترظيف العام للطلاب في حميع السنوات منذ التخرج ودلك يتم استحدامه في الدراسات التي يتم إجراؤها الآد.

كما أن المواتج الأحرى المقاسة هي التي هدوت إلى البحث في العلاقة مين برنامج الطلاب التعليمي وبواتج ما بعد المدرسة (Evers 1996). فعلى سبيل المثال، هل تؤدى زيادة فصول التعليم المهمي إلى مستوى أفصل من التو فق فيها بعد المدرسة؟ هل نؤدى البدائل البعليمية الخاصة بالطلاب ذوى صعوبات التعلم إلى نواتج مختلفة؟ هل تؤدى بدائل حجرة المصادر أو الفصول الخاصة على الأرجع إلى نواتج إيجابية؟. إن البيانات المتاحة من حلال الدراسات الاستعادية عبر كافية للإجابة عن هذه الأستنة حتى الآن، لأن الطلاب المعرفين بدرجة شديدة قد يكونوا موجودين في بدائل الفصول الحاصة، وهؤلاء الطلاب يكون أداؤهم سيئاً ومنحفضاً منرجه كمره على مقايس التوافق فيها بعد مرحلة المدرسة وعلى أية حال، لا تستطيع البحوث بالاستعادية تحديد ما إذا كانت هذه المواتج السيئة والمخفضة بدرجة كبيرة تُعزى إلى نوع البرنامج أو إلى درجة صعوبة التعلم أو شدها، ولذبك فإن البحوث الطولية على ذلك النوع من متغير ابناتح المهمي تكون صرورية لتحديد الفاعلية الهارقة لنوع ابريامج التعليمي.

وقد قام بحثون مهنمون بمناقشة العديد من الأسئلة الآخرى الحاصة بمتعير البرنامج (Blalock & Patton, 1996; القصية (كالتعليمية) وأيضاً دراسة بعض البيانات المتوفرة في تلك القصية (1996; Evers, 1996; Heal & Rusch, 1995; Lindstrom & Benz, 2002) سبيل المثال، فام "إيفرز" Evers (1995; Lindstrom قرير حول عدد من البحوث والدراسات التي قامت بعجص العلاقة بين نوع البرنامج الأكاديمي الذي يقدم للطلاب ذوى صعوبات المتعلم والنجاح الوظمي الناتج فيها بعد المدرسة. وقد أشارت نتاتج هذه الدراسات والنحوث المتوفرة إن أن الطلاب ذوى صعوبات البعدم الذين يتعرضون بعض المجارب والخبرات في التعليم المهني و/أو يمرون بحرة العمل الحارجي أثناء المدرسة الثانوية يكونون أكثر نحاحاً في الحصول على فرص للعمل والاستمرار فيه أو الحفاظ عليه، وذلك عني الرغم من عدم دعم وتأييد جميع البحوث والدراسات لهذه النتائج (ومنان على ذلك دراسة 1995, المظلاب دوى صعوبات التعليم.

وعلى حين تتواتر الاشارة إلى أن التعرض لنجارب وحبرات التعليم المهنى تؤثر نصورة إيحابية على النجاح في العمل فيها بعد المخرج من المدرسة، إلا أن بنائج البحوث والدراسات تشير إلى أن الهصول الأكاديمية قد لا ترتبط بسجاح المطلاب ذوى صعوبات البعلم فيها بعد المدرسة (Heal & Rusch, 1995)، فعلى سبل المثال، أشار "جريج ورى" Gregory وأخرون المدرسة (1947) إلى أن البوانج الأكاديمية قد تكون دات علاقة صعيفة بالنوانج المهية، وبأنواع الوطائف التي يحصل عليها اشباب، وبالرحم من امتلاك بعض الشباب ذوى صعوبات المتعلم المستوبات من القراءة تجعلهم بعملون في الوظائف التعليدية دات اليافة البيضاء (فانون، صحافة، تعليم، الح)، إلا أنه من المحتمن أن يشعل العالمية العطمي من هؤلاء الطلاب أعهالاً تتعلب استحدام الكابة و/ أو الرياضيات بدرجه قليلة، وأيضاً. فقد أشارت ابيابات والمعلومات التي قدمت في مسح كولورادو (1985) والماله والمالية الوطائف، توجد حاجة الصعوبات يعملون في وطائف دات أجور منحقصة وفي دلك البوع من الوظائف، توجد حاجة قليلة لاستحدام أنشطة الفراءة والرياضيات.

ترميات الثباب ذوى صعوبات التعلم لتغيير البرنامج التعليمى : Recommendations by youth with learning disabilities for educational program change

أناحت العديد من در سات المتابعة التي شملت الطلاب دوى صعوبات التعلم الفرصة للإشارة وتحديد أنواع ومهاذج الحبرات و لنجارت التعليمية التي قد يحدونها مساعدة ومفيدة هم للإشارة وتحديد أنواع ومهاذج الحبرات و لنجارت التعليمية التي قد يحدونها مساعدة ومفيدة هم (Lehmann et al., 2000; Mithaug et al., 1985; Shalock et al., 1986) فعلى سبيل المثال أشار الطلاب دوو صعوبات اسعيم البسيطة في دراسة كولورادو المسجية (... 1985) إلى أن كلاً من مسار النعليم الخاص (التربية الخاصة) وبر مع لتعليم المهني ساعدهم في النحاح الشخصي والمهني فيها بعد المدرسة وأعتقد ٥٥٪ منهم أن التعليم الخاص (التربية الخاصة) كان مساعداً ومفيداً فم، وأعتقد ٥٥٪ منهم أن لتعليم المهني كان مساعداً ومفيداً فم، وأعتمد ٥٩٪ منهم فقط أن برامج التعليم العام كانت مساعدة ومفيدة. وقد تفسر هذه البيانات والسبب المتوية صرورة توحيه وتخصيص كثير من الوقت في مناهج المدرسة الثانوية إلى محالات التعليم المهني ، حتى لو تم ذلك على حساب تحقيض الأوقات المخصصة لمعاهج أحرى.

خصابس صعوبة التعلم اثنناء فارة الانتقال:

Learning disability characteristics during the transition period

محمل ما سبق، أن المواتج المهنية تقدم صوره واصحة لمجاح الطلاب فوى صعوبات التعلم فبي بعد المدرسة ودلك بالمقاربة بأبواع النواتج الأخرى المقاسة (Evers, 1996). وقد وافق الكثيرون على أن هذا النوع من الباتح المهمى جدير بالاهتهام والتعصيل؛ لأن السجاح الأكاديمي

قد لا برتبط بأباط الوظائف التي يلتحق بها الشباب ذوى صعوبات التعلم صوره عامة، وقد سم التعلب على المشكلات الاجتهاعيه الانفعالية عندما بصل الشباب في سوات عديدة قادمة إلى مرحنة النضح. وعلى أية حال، فإنه لبس من المهيد قصاء كثير من الأوقات التعليمية في تعليم مؤلاء الطلاب المهارات الأساسية والتي لا تكون فعالة ومعيدة في مساعدتهم على الالتحاق بالعمل في بعد الانتهاء من سواتهم الدراسية. وأيضاً، إدراك الشب أن لتعليم العام الذي لا بعدم المساعدة الحاصة لهم بكون مرعحاً ويه قدر من الخلل. وأخيراً، فإن النمو الانفعالي والاجتهاعي للشباب دوى صعوبات التعلم يظل موضع اهنهام بسبب الصورة لسبية الواردة في نبائح المحوث والدراسات، وأيضاً بسبب الارتباط المحتمل بين صعوبات التعلم من حهة، وجماح الأحداث من جهة ثانيه (Sittington, 1996) والاكتئاب/ الانتحار . (Bender et al. من جهة ثانية (Sittington, 1996) والاكتئاب/ الانتحار . (Bender et al. من جهة ثانية (Sittington, 1996)

الفرس الهنية : Vocational opportunities

أصبح العلماء في حقل صعوبات التعلم مهتدين بحاجات الراشدين دوى صعوبات التعلم، كما أصبح من الواضح أن الفرص المهنية تلعب دوراً حاساً في تحفيق نواتج ناحجة عن مدار حباة كثير من هؤلاء الراشدين. ولهذا السبب، يعتبر التعليم المهنى أحد الحوائب الأكثر أهمية في تعديم طالب المدرسة الثانوية دى صعوبات التعلم والذى لا مخطط لمواصلة المعليم فيها بعد للدرسة الثانوية(Benz et al 2000; Evers, 1996, Katsiyannıs et al., 1998) . وعلى سبين المثال، قام "شالوك" Shalock وآخرون (١٩٨٦) باستحدام عدد من حصائص إحدى المواد الدراسية، من قبيل منغيرات المنهج المدرسي، ومتغيرات المحتمع المحل لتفسير النجاح المهنى الدراسية، من الطلاب ذوى الصعوبات (تضمن ذلك العدد ٦٢ طالباً من دوى صعوبات للعدم في اعتباره، عدد من البرامج المهنية التي أدت إلى نجاحهم في العمل فيها بعد المدرسة كمؤشر على هذا النجاح، وأحبراً، وكما هو ملاحظ نما سبق، فعند مقابلة النساب دوى صعوبات التعلم بعد سوات الدراسة، نحدهم يشيرون إلى أن التعلم المهمي كان النساب دوى صعوبات التعلم بعد سوات الدراسة، نحدهم يشيرون إلى أن التعلم المهمي كان النساب دوى صعوبات التعلم بعد سوات الدراسة، نحدهم يشيرون إلى أن التعلم المهمي كان حداً مهاً في تعليمهم (Lehmann et al , 2000)

وقد أشارت البيانات والمعلومات المستمدة من عدد من دراسات المتابعة لخريجي برامج المدارس الثنوية من ذوى صعوبات التعلم إلى أنه تم توطيف ما بين ٥٥ إلى ١٠ ٪/ من هؤلاء الحريجين (Mithaug et al., 1985). وتنشابه هذه النسب مع نسب توظيف الشباب بمن لا يعانون من صعوبات (Reiff & De Fur, 1992). وعلى أية حال، فإن المشكلات الشائعة الني شحلت عبر المدراسات البحثية المبكرة التي نحت مراجعتها والخاصة بأعداد الشباب ذوى

صعوبات التعلم الذين نم توظيفهم وحدت أيضاً في هذه الدراسات وهي: أو لا ، إن دراسات المتابعة هي في طبيعتها دراسات استعادية ، وبصعة عامة لا تعتبر البحوث الاستعادية طرقاً بحثية أو دات منهجية فوية مثل البحوث الطولية (النبعية) ثابياً، قد لا تكون هذه البيانات عملة بدقة لأعداد الشباب ذرى صعوبات التعلم الدين يهم نوظيفهم لأن لسب المئوية للتوظيف في بعص الدراسات قد تنصمر أو تشتمل على كل حالات الصعوبات. وقد قدم "شالوك" Shalock وأخرون (١٩٨٦) بعص البيانات والمعلومات عن التوطيف، حسب حالات الصعوبات المختيفة، وأشارت نبك لينات والمعلومات إلى أنه تم توظيف ٧٢٪ من الشباب دوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة الثانوية وعلى أية حال، تعتبر البيانات التي قدمه "شالوك" وزملاؤه بمثانه منابعة لمعط من أنهاط البرنامج المهني في المدرسة العليا، وقد يؤدى هذا البرنامج وزملاؤه بمثانه منابعة لمعط من أنهاط البرنامج المهني في المدرسة العليا، وقد يؤدى هذا البرنامج الى ريادة أعداد هؤلاء الطلاب الذين ثم توظيفهم. وبالاعتهاد على كل هذه السب، فإن أفضل تقراوح ما بين ١٠٠، ١٧/

وآحيراً، هناك بعض الدلائل والبراهين للحثية على أد الطلاب ذوى صعوبات التعدم الذين يعيشون في مناطق ربعية ربها تتاج لهم قرصاً أفضل للتوطيف فيه بعد المدرسة بصورة أكبر بالمقاربة بالطلاب دوى صعوبات النعلم الدين يعيشون في مناطق حضرية. وفي دراسة قام بها "كاربيسكي، وبوبيرت، وحراهام" (١٩٩٧) Karpinski, Neubert & Graham) وجدوا أنه بم يوظيف أكثر من ٧٠/ من الطلاب دوى صعوبات التعلم الذين أبهو دراستهم عن يعيشون في منطقة ربقية، على حين تم توطيف أكثر من ٦٠/ من الطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين تركوا المدرسة بطريقة عائلة وهذه السب المتوية لا نظير لها عند مقاربتها بالسب المتوية للأفراد وطيفة بصورة فورية أثناء سنو ت ما بعد المدرسة، وتعنبر العلاقات مع الأسر والأصدقاء في المجتمع المحل مصدر كعصم لوظائف التي يتم عرضها على الطلاب ذوى الصعوبات (Heal) الربقية في حال مقاربتها بالعلاقات التي يتم عرضها على الطلاب ذوى الصعوبات المجتمع المحلي إلى حد ما قويه جداً في المناطق الربقية في حال مقاربتها بالعلاقات التي توحد في المجتمع المحلي الى حد ما قويه جداً في المناطق الربقية في حال مقاربتها بالعلاقات التي توحد في المجتمع المحلية الحضرية

الفرس الهنية للراشاين ذوي معوبات التعلم :

Vocational opportunities for adults with learning disabilities

أثناء سنوات الانتقال فيها بعد الانتهاء من المدرسة، يجد كثير من الشباب دوى صعوبات النعلم وطائف وأعهالاً يلمحقون مها. وعلى أية حال، فإن الحصول على عمل والاستقرار فيه ليس أمراً سهلاً كما أنه لا يتم بصورة آلية. وعلى سبيل المثال، قام "ميسكوه، وسوتير، وهوماك وهوكس" Minskoff, Sautter, Hoffman & Hawks) بدراسة مسحية على ٣٣٦ من أصحاب الأعمال في ست ولايات أمريكة، واهتم ذلت المسح بانجاهاتهم بحو تشغيل الأفراد ذوى الصعوبات وبصورة عامه كانت اتجاهات معظم أصحاب الأعمال إيجابية بحو تشغيل ذوى الصعوبات، كن كانت كثير من ردود أفعال أصحاب الأعمال السلبية مرتبطة بتشعيل الأفراد دوى صعوبات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط ردود الفعل السلبية بالنظرة السلبية المسبقة لمثل هؤلاء الأفراد، وأيضاً لمقص الحبرة في الإشراف والتوجيه لمثل هؤلاء الأفراد في العمل.

وبالإصافة إلى صعوبة الحصول على الوظائف، فقد تكون الكثير من فرص التوظيف المتاحة أقل ملاءمة لهم فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج دراسة آخريت على حريجى برامج التعليم الحاص (التربية لحاصة) في كونورادو إلى حصول ٤٣٪ من الطلاب ذوى الصعوبات البسيطة على الحد الأدنى للأجور تقريباً، وأنه لم تتم زيادة موتبات ٣٣٪ منهم فيها سبق وهذا يشير موة ثابية إلى التحق لأفراد ذوى الصعوبات البسيطة بوظائف تكون فرص الترقية فيها صئيلة، كها تكون المرتبات التي يحصلون عليها في المستقبل مندنية حداً.

وسبب أهمية الحصول على وظائف ملائمة أثناء فترة الانتقال فيها بعد المدرسة، قام الكثير من الباحثين والمهيين بتطوير أدوات ووسائل لمساعدة الصلاب ذوى صعوبات التعلم في الحصول على الوطائف وقد عام "مورحان، ومورحان، وديسيين وفاسكور" ... Morgan, Despain & Vasquez خاصة لمساعدة الشباب ذوى الصعوبات في الحصول على أنهاط من وظائف يرغبون في الالتحاق خاصة لمساعدة الشباب ذوى الصعوبات في الحصول على أنهاط من وظائف يرغبون في الالتحاق بها. وفي الحقيقة، تعرص الكثير من البرامج المعتمدة على الكمبيوتر المناحة الآن إما صوراً لأشطة العمل و/أو مقاطع فيديو كامنة للوطائف المتاحة لحؤلاء الطلاب. ويقدم برنامج المختيارات الوظائف (محديد وظيفك) Your Employment Selections (YES) مقاطع فيديو سمح للطلاب مشاهدة أبشطة العمل، ثم يقوم هؤلاء الطلاب باختيار قائمة مختصرة تتضمن ما بين خس إلى عشر وطائف يفضلون العمل يقوم هؤلاء الطلاب باختيار قائمة مختصرة تتضمن ما بين خس إلى عشر وطائف يفضلون العمل وتوحد في هذا البرنامج المعتمد على الكمبيوتر معلومات عما يزيد عن ١٢٠ وظيفة مختلفة.

وعلى ما يندو، يستطيع الطلاب ذوو صعوبات التعلم، مع شيء من بذل الحهد، الحصول على وطائف بعد التخرج من المدرسة العليا، ولكن يمتصر ذلك على الوظائف ذاب المستوى

المنحص وتشير أكثر البحوث والدراسات إلى طول الفترة الزمنية التى سنطرها لشباب للالتحاق بالعمل؛ ومرة أحرى، يجب عليك - كمعلم متخصص في هذا المحال - الحرص على قراءة هذه البحوث بصورة مستمرة، وبشير صورة التوظيف هذه إلى حاحة ملموسة من جالب المعديد من هؤلاء لشباب إلى الاتجاه للتعليم المهني. ومن الصعب المبالغة في تقدير أهمية دور البرمحة المهنية في حياة الكثير من الأشحاص دوى صعوبات التعلم (Evers, 1996).

معتوي البرامج الهنية : Content of vocational programs

ازداد الاهتمام بمحترى البرامج المهية الملائمة للطلاب ذرى صعوبات التعلم، وقد قرر المتحصصون العاملون في ميدان صعوبات التعلم أهمية البرامج المهنية ودورها في مرحلة الانتقال فيها بعد المدرسة (Benz et al. 2000; Johnson et al., 2002). وقد اهتم كل مر "أوكولو وسيلينحتون" Okolo & Srungton) بقصية محتوى المناهج والبرامج وقاموا بتحديد ثلاثة أسباب رئيسية لمشكلات توطيف الشباب دوى صعوبات التعلم وهي: المهارات الميات المعارات المحادة المهارات الأكاديمية دات الصلة بالوطيفة Specific vocational skills وعدود Specific vocational skills

وكيا أوضحا في الفصول السابقة، يُطهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم قصوراً في المهارات البيشحصية، ولا يمكن اعتبار هذا أمراً يثير الدهشة، ويسج عن ذلك القصور مشكلات تواجه هؤلاء المطلاب في الحصول على وطائف. وفي دراسة مكرة، قام "براون" Brown (1901) بعمل دراسة مسحية على 1100 من أصحاب العمل في ولاية تكساس وذلك للتعرف عن أسباب رفض ترظيف بعض الأفراد بعد المقابلة المبدئية هم وقد وجد "براون" عشر أسباب شائعة لدلك الرفض، وقد ارتبطت تسعة من هذه الأسباب بالمهارات البيشحصية لطالبي الوظيفة وعندما يفكر أحد الأفراد في عملية التوظيف فإد هذه المعلومات لا تصيبه بالمدهشة والمفاجأة. فإذا أراد صاحب عمل توظيف ود من فإنه يفترض امتلاك ذلك الفرد للمهارات الأكاديمية اللازمة لذلك العمل. ولدلك، إذا تطورت المشكلات فيها بعد، فإن المهارات البيشحصية تقي هي السب الرئيسي لرفض التوظيف. ولذلك فقد أوصي العديد من المباحثين بضرورة تدريب الشباب دوى صعوبات التعلم على المهارات البيشخصية لحمايتهم من هذه المشكلة.

وتعتبر المهارات الأكاديمية المرتبطة بالعمل مهمة أيضاً في بجال التعليم المهي. فمن الواضح، أد القراءة تكون من المهارات الأكاديمية المهمة، وتحتلف القراءة المرتبطة بالعمل عن القراءة المطلوبة لمهام التعلم في المناهج الدراسية. حيث تتطلب القراءة الرتبطة بالعمل تركيراً مرتفعاً لقراءة الحزائط، والرسوم البيابيه، وقوائم الاتجاهات، والنعليمات المكتربة ودلك بالمقارنة بقراءة مواد المنهج المدرسي. وتعتبر هذه الأنواع من الأنشطة السابقة سمة عميرة للقراءة في البرامح والدورات المهية، والتي ربها تفسر لنا لماذا يعشل الطلاب ذوى صعوبات النعلم في دراسة الماهج والبرامح المهنية بصورة أكبر من مناهج وبرامج التعليم المعام.

وآخيراً، تعتبر المهارات المهنيه دات الصلة بالعمل مُكوب صرورى لنحاح أى ممهج مهني. ععلى سبيل المثال، فإن المهارة في استحدام الأدوانت الحقيقية المستخدمة في العمل تعتبر أحد الأسباب الرئيسية لنجاح أو فشل الطلاب ذوى صعوبات التعلم في الوظائف التي يلتحقول به عيا بعد المدرسة. و بصبح من الواضح، أن الخبرة بالمهارات المهنية النوعية سوف تؤثر تأثيراً كبيراً في بجاح الشباب دوى صعوبات البعلم عندما ينصمون إلى لقوى العاملة.

البرامج المهنية للشباب ذوى صعوبات التعلم :

Vocational programs for youth with learning disabilities

عندما نصع في الاعتبار البرنامج المهني المقدم للشاب دوى صعوبات التعلم أثده سنوات دراستهم الأخيرة في المدرسة، تطهر حقيقة تستحق الوقوف عدها وهي أن الطلاب دوى صعوبات التعلم لا يشتركون مصررة كبيرة أو شكل فعلى كيا يجب في التعليم المهني (1996. وعلى سبيل المثال، تم تسجيل حوالى ١٪ فقط من الطلاب نوى الصعوبات في البرامج المهية، على الرعم من أن ١٠٪ من طلاب المدرسة (المجتمع الأصل) كانوا بعانون من صعوبات. وربها يكون أحد أسباب نقص أعداد الطلاب المشتركين في البرامج المهية هو المخفاص أو عدم التنسيق بين معلمي التعليم الحاص (التربية احاصة) والمعلمين المهنيين دلك أن معلمي المعلمي المعلمين المهنيين يهتمون أن معلمي العليم الحاص (التربية الحاصة) والمعلمين المهنيين يهتمون الأسامية، وتدريس الموصوعات الأكاديمية في آن احد، على حين أن المعلمين المهنيين يهتمون بالتأكيد على المهارات الميشحصية، أو المشروليات المرتبطة بالعمن، وهكدا يتصعع، أن المزيد من التنسيق بين هاتين المجموعتين من المعلمين هو أمر ضروري بل ومرغوب فيه لكي نُعد الشباب دوى صعوبات المعلم للحصول المعلمين هو أمر ضروري بل ومرغوب فيه لكي نُعد الشباب دوى صعوبات المعلم للحصول على فرص مهية فيها بعد المدرسة.

ولكى تشجع وحود المواتج المهنية المعالة بصورة كبيرة، فقد تم القيام بتطوير عدد من نهادج التعليم المهنو. وتتر اوح تلك المهاذج ما بين الدراسه التي تنم داخل الفصل المدرسي حول مهن

متعددة وبدائل التعليم المهنى المعتمد على المجتمع المحل وبر مع دراسة حصائص ومتطلبات العمر. وفيرايل إشارة لكل واحده صها

الدراسات المهنية داخل الفصل الدرسي : Classroom-based vocational

قد يتم نقديم مكومات البرامج المهية المعددة داخل الفصل المدرسى في المدرسه العامة. وعلى سببل المثال، نافش "حايلورد-روس وسيحيل ربارك وويلسود" -Ross, Sigel, Park & Wilson أهمية تقديم سوذج منهج مهارات الحياة الوطيفية في برامح الإعداد المهنو. وقد تحب مناقشة هذا المودج للمنهج الوظيمي بصورة أكثر تقصيلاً فيها سبق كأحد المتاهج المعتملة التي تعرد البرمجة في التعليم الثانوي في عرف المصادر وتعتبر مهارات الحياة مثل كتابة طلبت التوظيم، والاستهارات الصريبية Tax Forms ، والأرشطة الأحرى هي التي تكمل التعليم المهني في مستوى المدرسة الثانوية وحديثاً، أشارت "كروبير" (Tronin التي تكمل التعليم المهني في مستوى المدرسة الثانوية وحديثاً، أشارت الكروبير" مراحعة بلادبيات على إكساب الطلاب مهارات الحياة بصورة كبرة. وقدمت "كرونير" مراحعة بلادبيات الحاصة بالتدخلات التي صمحت لتحسير مهارات الحياة للطلاب دوى صعوبات التعلم، وفد أشارت إلى تأكيدات عديده تُسهم في نجاح الطلاب في العمل، ومتهارات المهارات التوطيف، و ستهارات الفرية، أو العمل الكابي المصرور وتقدم النافذة الإيضاحية ١٣٦٦ قائمة بالمهارات التي يجب الفرية، أو العمل الكابي المصرور وتقدم النافذة الإيضاحية ١٣٦٦ قائمة بالمهارات التي يجب النائلة بالمامل للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

النافذة الإيضاحية (١٢ -١)

الهارات المتنبئة في منهج مهارات العياة الشامل: -Skills within the comprehensive life skills curriculum

- تعليم مهدة Career education: يُصمم المهج لتعليم الأفراد المهارات التي يمكن أن تساعدهم في الخصول على مهنة (أي تعليمهم المهارات المستحدمة في الأعمال دات العبيعة الحاصة مثل ميكانيكا لسيارات، الغ).
- مهارات الحياة اليومية Daily living skills : من قبيل مهارات العناية بالذات و/ أو المهارات التي سنهل عملية النهاعلات الناجحة مع الآخرين (إعداد الملابس المناسبة والظهور بها، ومهارات التهاعل الملائمة).

- الأكاديميات الوظيفية Functional Academics عثلة في المهارات النطبيقية العملية، والنعلم في سياق الواقع اليوسى، والتدرب على أنشطة الحياة الواقعة (استكيال وكتابة استيارات الصرائب، ودفاتر الشيكات، النغ).
- مهارات النقاء Survival skills: عثبة في مهارات التعامل اليومية مع البيئة المحيطة
 والتي يجتاح إليها الفرد في مرحلة الرشد، والتي تكون ضرورية لشغل وأداء العمل في
 بئة يحيش فيها كل يوم من قبيل (استحدام ماكينات المنك، ونظم الهانف المنطورة،
 الخ).
- كما أن الوعى بمتطلبات المهن السابية، وأنشطة العثور على مجال للعمل، ربها هي الأحرى يتم التدرب عبيها في الفصول المهية ودلك أثناء سبوات الدراسة. وقد أوصى بعض الباحثين المتخصصين بضرورة تقديم تلك الأنواع من الأنشطة المهنية في بداية سنوات المدرسة الابتدائية أو سبوات المدرسة المتوسطة (Gaylord-Ross et) كها قديبداً تقديم الإرشاد المهني في دلك الوقت أيضاً.

المنارس الثَّاثوية المهنية : Vocational high schools

على الرعم من وجود بعص القصول المهية في معظم المدارس الثانوبة، فإن كثير من المدارس الثانوية الموعية، تموم بإناحة العديد من المصول الهنية المتعددة لبطلاب. وتقدم فصول المدارس الثانوية المهنية أنواعاً عديدة من برامح التدريب المهني الذي لا يتوهر في قصول المدرسة الثانوية الأكاديمية بشكله التقليدي. وتوجد العديد من المسارات والبرامج الدراسية في تلك الفصول المهنية - مثل إصلاح الآلات الصعيرة، أو ميكانيكا السيارات، أو صحة الأسناد، أو أعمال السكربارية، أو الأعمال الخشية، والنستة، والنحارة، وقد يتوفر بها الزراعة - وذلك في عدة مستويات داحل كل برنامج تدريبي على حدة. وقد أوضحت تنائج البحوث والدراسات أن التدريب في الفصول المهنية يقصي إن نواتح وظيفية أفضل للطلاب دوى الصعوبات البسيطة أن التدريب في الفصول المهنية يقصي إن نواتح وظيفية أفضل للطلاب دوى الصعوبات البسيطة (Evers, 1996). وأيصاً، فقد أشار هؤلاء الطلاب إلى أذ الجانب المهني للتدريب الذي يقدم في مدارسهم الثانوية كان أحد هذه الحوانب وأكثرها أهمية (Lehmann et al. 2000).

التدريب المهنى المتمد على مصادر الجتمع المعلى :

Community - Based Vocational Training

يعتبر التعليم المهني في الفصل المدرسي وفي العصول المهنئة من المكونات المهمة للبرمجة المهنية، ولكن معتبر انتدريب المهني المعتمد على مصادر المحتمع المحلي مهماً كدلك في نواتج الانقال الناجع. وق التدريب المهنى المعتمد على ما يتوفر ق المجتمع المحل، يتدرب الطلاب في مواقع لعمل الموحودة بالمحتمع المحلي لكى يتعلموا ويهارسوا العمل في موقع العمل بصورة باحجة. وقي مقاطعة في منان فراسيسكو توجد مدرسة تطبق ذلك البرنامج، وفيه يتم وضع الطلاب دوى الصعوبات السيطة في موقعين في المدينة. ويستكمن الطلاب كار السن الموجودين في المدرسة الثانوية التدريب على الأعمال التي تنصمن الكتابة، التسحيل، تسليم الرسائل، بالإصافة إلى انتدريب على عادات العمل الفعالة. ويعمل الطلاب على مدار أربعة أيام بعد انظهر في عمل محى لمدة ثلاث أو أربع ساعات (1988 . 1988 - Ross et al . 1988). ويوافق أصحاب المعمل على بشغير هؤلاء الطلاب الذين بكملون الندريب الذي يلبي متطلبات العمل في ضوء معايرهم. وبعتر برامح دراسة الأعمال المتعددة كتلك التي أشريا إليها ذات تأثيرات في ضوء معايرهم. وبعتر برامح دراسة الأعمال المتعددة كتلك التي أشريا إليها ذات تأثيرات

التدريب الهني بعد المدرسة الثنائوية Postsecondary vocational training: التدريب الهني بعد المدرسة الثناؤية

أكدت الدراسات على أن ما بين ٨ و ١٦ / ص حميع الأفراد دوى الصعوبات البسيطة يدهبون إلى المدارس المهنية فيها بعد استكهافهم المدرسة الثانوبة(Wagner et al., 1993) وتوجد فصول بموذحية خاصة في المدارس المهية تهدف لإعداد الطلاب لاكتساب المهارات المرتبطة بالعمل على نحو متحصص. ويتشابه التدريب المقدم في تلك الفصول مع التدريب المقدم في المفصول المهنية في المدارس الثانوية، وبالرغم من ذلك فإن العصول المهنية في المدارس المهية تميل إلى أن تكون أكثر صرامة.

خلاصة خيارات الانتقال الهني : Summary of vocational transition options

أوصحت بتانيج البحوث والدراسات أن العالبية لعطمى من الشباب دوى صعوبات انتعلم يلتحقول بالفوى العاملة بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية. وأشارت كلاً من الدراسات الاستفادية و لدراسات المسحنة واستطلاعات رأى هؤلاء الطلاب إلى أن البرعمة المهنية هي من أكثر الأبواع إفادة في الخبرات التعليمية بالنب هم . ويشكل واضح يساعد التعليم المهنى الكثير من هؤلاء المراهفين والشباب في العمل.

وعلى أية حال، توجد نسبة منوية صعيرة فقط من الطلاب الذين اشتركوا في البرامج والدورات المهية في مستوى المدارس الثانوية من دوى الصعوبات، بالإضافة إلى استمرار نسبة منوية قليلة فقط من الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المدارس المهية فيها بعد فترة المدرسة الشوية وهدلك هاك اهتهم كبير بالطلاب دوى صعوبات التعلم الدين لم يتلقوا أي نمط من

أماط التعبيم المهنى الذى محتاحون إليه ويهنقرون إلى خبرائه. وهذا قد يكون مرتبطاً بالفروق بين ظام التعليم الحاص (التربية الخاصة) ونظام البعلم المهنى، لدى يسمح للمعلمين فى كل منطقة بالاستمرار فى أعهام مع نقديم عدد قبيل جداً من برامج الدمج للمراهقين ذوى الصعوبات. وأنت كمعلم لدوى صعوبات التعلم عليث أن تبحث لفسك عن مكان تتوظف فيه فى المدرسة التوسطة أو المدرسة الثانوية، كها يجب أن تعمل على تحسين التعاون بين معلمي التعليم الحاص (لتربية خاصة) ومعلمي التعليم المهنى لزيادة وتحسين النواتج الايجابية لهؤلاء المراهقين فى سنوات ما بعد المدرسة للطلاب ذوى صعوبات التعدم بالاشتراك مع هؤلاء المطلاب أنصهم ومع أولياء أمورهم ودلك لوضع كل الاختيارات المحملة لنجاحهم

فرمن انتجاق الشباب ذوى صعوبات انتعلم بإحدى الكنيات:

College opportunities for youth with learning disabilities

كلية للطلاب ذوى منفوبات التملم: College for Students with Learning Disabilities

بداية، يمكن القول أن المقانون الفيدرالي بدءً من قسم ٤٠٥ من قاس إعادة التأهيل الصادر عام ١٩٧٧، واستمراراً لما ورد في القانون الأمريكي للمعوفين ADA انصادر عام ١٩٩٠ التمس من مؤسسات النعلم العالى أن تقوم بإعداد وتجهيز أماكن ملائمة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الحصول على المؤهلات العليا والتخرج من الكلبات (Mull et al., 2001) ونتج عن دلك القامون زيادة ملحوطة في أعداد الطلاب دوى صعوبات التعلم الملتحقين بالكلبات بصورة كبيرة ,Greenbaum, Graham & Scales, 1995; Levine and Nourse بالكلبات بصورة كبيرة 1998; Madaus et al., 2006; Murray, Goldstein & Nourse, 2000; Sparks and (Ganschow, 1999 . وعلى أية حال، فإد حوالي ٦٠٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا بملقون تعليهًا فيها بعد المدرسة الثانوية على الإطلاق وقد أشارت نتاثج المحوث والدراسات إلى أن حوالي ١٦/ من الطلاب دوي صعوبات التعلم التحقوا بكليات دات نظام العامين أو نطام الأربعة أهوام حلال الخمس منوات التالية بعد التخرج من المدرسة العليا، وأن نحو ١٦٪ من الطلاب دوى صعوبات المعلم يلتحقون بالمدارس المهنية. بالإضافة إلى انحفاض تلك النسب المتوية إلى حد ما معد انقضاء العام الأول من الالتحاق بالتعليم الأعلى من المدرسة (Levine and Nourse. 1998) ولا ترال هذه الأرقام الموفرة تشير إلى أن عدداً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم منوف يتجهون لنوع واحد أو أنواع أخرى من برامج الكلبة. Madaus et) al, 2006, Wagner et al, 1993)

كلية خاصة بالراشدين ذوى معويات التعلم:

College - bound adults with learning disabilities

ليست هناك فروق تذكر أو بحكن ملاحظتها بين الطلاب فوى صعوبات لنعلم الدين يستكملون المدرسة الثانوية فقط. فعلى سبيل المثال تتجه درجات هؤلاء الطلاب الأكاديمية ودرحاتهم في لفراءة نحو الانخفاض، مما يفضى نصورة حنيه إلى صعوبة في قراءة نصوص المواد التعليمية التي نوجد في برامج الكلبة (Cohen, 1988). ولا تزال المشكلات المرتبطة بتبطيم المهام والقيام بالتكليفات المرلية، وحدولة الواجبات والتي يلاحظها كثير من المعلمين موجودة بصورة كبيرة وواضحة جلية لكل دى عيين لذى طلاب الكلبات ذوى صعوبات التعلم (2006 ، Madaus et al ، 2006). وأيضاً ، لا يز ل طلاب الكلبات دوو صعوبات التعلم يسجلون في تقاريرهم أمم يتعرصون لمستويات عالية من الضغوط المرتبطة بعمية التعليم (Cohen, 1998). وقد قدر كلاً من "بكون وكارينيدر" هم Bacon & المرتبطة بعمية التعليم ولاحظا وجود معفى المورق في لنقيات والأساليب التي يستخدمها صلاب الكلبات دوى صعوبات التعلم والحداث فصة بالإضافة إلى وجود بعض ابدلائل و لبراهين العلمة التي تشير إلى أن الطلاب دوى صعوبات التعلم يظهرون تعاوتاً طفيهاً على مقايس الدكاء الفرعبة بالمقاربة بطلاب الكلبات الدين لا يعانون من صعوبات (Salvia, Gajar, Gajria and Salvia, 1988).

وقد عام "لبههان وديفيز ولورين" Lehman, Davies & Laurin (۲۰۰۰) بدعوة ٣٥ طالماً من طلاب الكلبات دوى صعوبات النعلم للتعرف منهم على بعص العقبات التي تحول دون لجاحهم في الكلبة. وقد تم تحديد أربعة أنواع عامة من هذه العرافيل وذلك مناء على أراء هذه المجموعة المحتارة من الطلاب وهي ٢

- (١) عقبات وعوائق دات الصله بالاتجاهات نحوهم (لاحظ الطلاب وجود الخفاض عام في تقبلهم ومهمهم من قبل أفرانهم وأساتذتهم)
 - (٢) نقص والحفاص حدمات الدعم المقدمة للطلاب في الكلبة
 - (٣) الحاحة لمصادر عوبل بمكن أن تستمر لفترة أطول من الإطار الزمني التقليدي.
- (٤) لحاجة لاكتساب مهرات الدفاع عن الذات و لتى تسمح فى حدها الأدنى القبام بوصف صعوباتهم ومتاعبهم للآخرين وهذه البيانات والمعلومات التى بحصل عليها بصوره مباشرة من الأشخاص الدين برعب منهم أن يرودوا هؤلاء الطلاب بالخدمات. ولذلك يتعين

على الكليات والجامعات أن تعمل على دعم وزيادة أنواع الحدمات المقدمة والني تهدف إلى إشباع حاجات طلاب الكلبات ذوى صعوبات المعلم.

وهناك ورق واحد بين الشباب ذوى صعوبات التعلم الذين يستطيعون النحاح وهؤلاء الشاب ذوي صعوبات التعلم الذين لا يستطيعون النجاح في الكلية. وينجه الطلاب ذوو صعومات المعلم الدين يستطيعون النجاح في الكلمة إلى استخدام استراتيجيات لتعويص صعوبات التعلم التي يعانون منها بطريمة أو بأحرى .Cohen. 1988. Trainin & Swanson) (2005. وقد قام "كوهير" Cohen (١٩٨٨) ممقابلة خس وعشرين طالباً نمن شحصوا على أنهم من ذوي صعوبات التعلم قبل التحاقهم سرنامج الجامعة. وتم الحصول على معنومات عن المستويات المعرفية والأكاديمية لهؤلاء الطلاب. وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلاب دمحوا بين بعض الطرق التي تعوض صعوبات التعلم التي يعانون منها. فعلى سبيل المثال، قام بعض الطلاب بإعداد قائمة بالمهام اليومية و لأسبوعية، على حن أكمل طلاب آحرون جميع مهام الواحب المنزلي، قراءة الدروس بصوت مرتمع، وتركير الانتباه على الكتب المدرسية أو شراء الكتب التي تجدب انتباههم والكتب التي ستق لهم الاطلاع عليها. وقد تم تحديد بعض الاستراتيجيات لاستحدامها بصورة حاصة في المصول. وفي فصول الرياضيات، اتجه الطلاب دوى صعوبات التعلم إلى الاعماد على مساعده المعلمين والأصدقاء في الفصل بدرجة كبيرة، ولكن في محالات المنهج المعتمد على القراءه اتجه الطلاب إلى استخدام استراتيجيات مثل تركيز الانتياه highlighting و لبي تمكنهم من الاعتباد على أهسهم والعمل بمفردهم. وأيضاً، لم يتحه الطلاب بحر استخدم الاستراتيجيات التي تم التأكيد علمها والتوصية باستخدامها بصورة كسرة. وعلى سبيل المثال طلب عدد قليل من الطلاب وهناً إضافاً لقواءة الاحتبارات المقالية. وحاول ثلاثة طلاب فقط من الحمس وعشرين طالبًا استخدام الكتب المدرسية المسموعة المرئية، وقام تسعة طلاب فقط من الخمس وعشرين طالباً بتسجيل المحاضرات

وفى دراسة أحرى مماثلة تعرص تعصلات أكر، قام كلاً من "ترينين وسواسون" Tramin وفى دراسة أحرى مماثلة تعرص الطريقة النحجة التي استخدمها طلاب الكليات دوى صعوبات التعلم من أحل تعريص أوجه القصور في القراءة ليي يعانون منها. وفي هذه الدراسة حصل عشرون من طلاب الكليه دوى صعوبات التعلم على درحات متوسطة أو أعلى بقليل من النوسط، وثمت مقاربتهم بعشرين من الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات. وقد خضعت مستويات التحصيل لذى كل مجموعة للمقاربة، وأشارت البيانات إلى أن الطلاب الناجحين من ذوى صعوبات التعلم حصلوا على درجات منخفضة في عدد من المهارات الأكاديمية مثل قراءة

الكليات، وسرعة المعالجة، والمعالجة السبيانية، والذاكرة قصيرة الأمد. وعلى أية حال، فقد تجاوزت هذه المدرسة المقارنة الأكاديمية إلى المحث عن كيفية قيام هذه المجموعات باستحدام عدد من "استراتيجيات التعويص Compensation strategies" وهى تلك الاستراتيجيات التي تساعد الطلات ذوى صعوبات النعلم في تعويض العصور الأكاديمي الذي يعانون منه. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التعويص نصمنت استخدام استراتيجيات تعلم ما وراء المعرفة والمحث عن المساعدة seeking help. وقد أوضحت تتائج الدراسة أيضاً أن طلاب الكليات ذوى صعوبات النعلم الماحجين قاموا باستحدام استراتيجيات التعويض طلاب الكليات ذوى صعوبات النعلم الماحجين قاموا باستحدام استراتيجيات التعويض بصورة أكبر من مجموعة المقاربة من الصلاب الذين لا يعنون من أية صعوبات.

الغلمان التي تقدمها الكليات : Services offered by colleges

افتراص معاماة الشباب ذوى صعوبات التعدم من القصور الأكاديمي في الكلية، قد يفصى بلى توقع أنه ينتج عن أن مناهج الكلية هي بكل بساطة صعبة جداً بالسبة هؤلاء الطلاب. وفي لحقيقة، بمكن إجراء عدد من التعديلات التي تسمح بالحصول على المعرفة الأساسية في منهج الكلية دون الإحلال بوحدات المنهج بشكل كامن أو تعريضه لمنقص. وقد بدأت كثير من الكليات والحامعات القيام بإجراء مثل هذه التعديلات لتلاءم إمكامات الطلاب ذوى صعوبات المعلم، ولكي تلبي للتطلبات الواردة في قسم ٤٠٥ من قانون إعادة التأهيل الصادر عام ١٩٧٣، والقانون الأمريكي بلمعوقين لصادر عام ١٩٩٠، وبالرغم من أن هدين القانونين غير موجهين لصعوبات التعلم بشكل محدد، إلا أمها أكدا عن صرورة تقديم الخدمات لحميع الأفراد دوى الصعوبات لنشجيع الاستقلال الاقتصادي فيم.

وبالرعم من توصية القانون العبدرالى بضرورة توفير أماكن ملائمة وعمل تكييمات مناسبة للطلاب دوى صعودات المعلم في فاعات المحاضرات بالكليات، إلا أن ذلك لم يتحقق بشكل كامل حتى الآن في العديد من مؤمسات التعليم العالو، فعلى سبيل المنان، أكدت بعض البحوث التي أجربت عني التعليم في إحدى الكليات الحامعية أن العاملين في هذه الكلية يمشلون بشكل متكرر في الفيام بالتكييمات التعليمية وفي توفير أماكن ملائمة للطلاب ذوى صعوبات التعلم Scott & Silver, 2000) وقد أكد كل من "سكوت وجريح" & Scott كل من "سكوت وجريح" & Gregg وذلك لكي يعهموا طبيعة التكييمات المعلوبة في قاعات المحاصرات والى قد تكون ضرورية بلطلاب ذوى معوبات التعلم وحقيقة الأمر أن بيانات دراسة كل من "سكوت وجريح" Scott & Gregg بعديات التعلم، وحقيقة الأمر أن بيانات دراسة كل من "سكوت وجريح" Scott & Gregg

(۲۰۰۰) هى سمنامة وثبقة نشت عبة صلاحية الكلبات في هذا الشأن (بمعنى أن أعهار الطلاب فيها أصعر بوحه عام، وأعضاء هبئة المدريس بالكلبات يتقاضون رواب أقل، ومجتلون منزلة أدبى). وقد أشارب الدراسة إلى أن تلفى العملين في الكلبة للتدريب عد يمكنهم من لقبام بإحراء تعديلات ونوفير أماكن ملائمة للطلاب دوى صعوبات التعلم و دلك بالمقارنة بالعاملين الذين لم يتلقوا سريباً أثناء الخدمة. وهذا قد بؤكد على أن العاملين في الكلبة الذين تنقوا تدريباً أثناء الخدمة كان لدهم خبرة بدرحة أكبر في تعليم الطلاب دوى صعوبات التعلم في قاعات الندريس بالكلبة بالقارنة بالعاملين الذين لم يتلقوا تدريباً أثناء الحدمة

وقد قام "روس" Rose (١٩٩١) يتقديم ملخص لمشروع لمساعدة النكولوجية Technical Assistance Project والدى ثم تصميمه لمساعدة هيئة البدريس العاملين في إحدى كليات المحتمع المحلي للتعامل بفاعلية مع الطلاب دوي صعوبات التعلم في قاعات التدريس. وقد تم التأكيد على عدة حاجات ذات نوعية حاصة، أوصحت كل حاحة من تلك الحاجات القلق الحاد من جانب الطلاب ذوى صعوبات التعلم فيها يتعلق بافتقادهم للمساعدة التكنولوجية وتم بطرير خسة مودبولات تضمت نادح في التقييم، واستراتيحيات التعلم، والإرشاد، والمهارات الأكاديمية، وخدمات شكة الانترنت وكانت موديولات تطوير التقييم والمهارات الأكاديمية موجودة بقوة لأن الطلاب ذوى صعوبات النعلم يجتاجون إلى كل من التفييم ذي النوعية اخاصة وإلى المساعدة الأكاديمية. وتم التأكيد أيضاً على تدريس إسىر تيجيات التعلم لأن استراتيحيات ما وراء المعرفة التي تعمل المدرسة الثانوية على إكسامها للطلاب المراهقين ذوي صعوبات البعلم هي نفسها التي سرف يستحدمها هؤلاء الطلاب عند التحافهم بالكلية. وضمم بموذح الإرشاد بهدف إعداد مرشدين نفسيين لإعادة التأهيل ومرشدين أكاديميين لمساعده الطلاب ذوى صعوبات التعلم وأحيراً، تم إعداد نموذج خدماب شبكة الانترلت يهدف إلى مساعدة العاملين في الكلية على الفيام بتسيق الخدمات وتقديمها للطلاب دوى صعوبات النعلم. وهنا بتعين القول أن كل نموذح من هذه النهادج الحمسة تمثل اهتهامات كبري لدى الطلاب دوى صعوبات البعلم يتعين نخاطبتها ووضعها في الاعتبار عند إعداد برنامج أي كلية يدرس بها هؤلاء الطلاب

واليوم، وكتتبجة لما ورد في القسم رقم ٤٠٥ من قانون إعادة التأهيل وكذلك ما نص عليه القانون الأمريكي للمعوقين، أو ذوى الصعوبات نقدم كثير من الكليات والحامعات بعض أنواع الدعم والمساندة للطلاب ذوى الصعوبات بصفه عامة وللطلاب دوى صعوبات التعلم بصفة خاصة، ويطلق على ذلك الدعم خدمات دعم الطلاب. وفي كثير من الحالاب، تشتمل

هذه الحدمات على تقديم المساعدة الدراسية وربها خيارات التقييم دات النوعية الحاصة. وقد مصمت الأنواع الأحرى من حدمات دعم الطلاب الدعم الإدارى ربها دعم أعضاء هيئة التدريس بالكلية الدين قد يقومون بالتدريس لمعرة الأولى للطلاب ذوى صعوبات التعلم. وسوف تتم مدقشة هذا السلسل الهرمي للخدمات في الفقرات التالية.

خيمات دعم الطالب : Student support

قد يتم تقديم كثير من أشكال خدمات الدعم بعبورة مباشرة للطلاب فوى صعوبات التعلم (Jamga & Costenbader, 2002). فعل سبيل المثال، قد يحتاج بعص الطلاب لمعلمين من أقرابهم في استدكار بعص المقررات دت الطبعة المتخصصة، وتتبع بعص الكليات أدلة وملخصات لترفير حدمة المعلمين الأفراد دون أي تكلمة على الطلاب دوى صعوبات التعلم، وقد يحت بعض طلاب الكلية الآخرين من ذوى صعوبات التعلم إلى مرد ما لكي يساعدهم في اكتساب مهارات إداره وتنعيم الوقت ويجب إعداد فرد ما من أعضاء هيئة الندريس بالكلية من العاملين في برناميخ صعوبات التعلم لمقابلة الطلاب بصورة منتظمة طوال عامهم الأول في الكلية لكي يساعدهم في بطوير وتحسين مهارات العمل الملاثمة ومهارات إدارة الوقت الماكلية لكي يساعدهم في بطوير وتحسين مهارات العمل الملاثمة ومهارات إدارة المهمة أو التكليف وحقيقة الأمر أن بعض الشباب دوى صعوبات التعلم والدين من المحتمل أن يلتحقوا بالكلية كل عام لا يكون بمقدورهم القيام بتطوير استراتيجيات التعايش والتي سبقت منقشتها عبد الالتحاق بالكلية ودلك كل عام وبحب أن تعمل البراميخ المفعالة المقدمة لهؤلاء العلاب عني إثاحة وتبطيم بعض الإجراءات وأساليب الإرشاد التي بموجه بتعلمون مهارات انتمايش.

وتقدم كثير من الكلبات برامج ودورات خاصة لمحموعات الأقلبات أو المحموعات المعموعات المعموعات المحموعات المحمومة اقتصادياً، والتي قد تساعد بعض لطلاب ذوى صعوبات التعلم معلى سيل المثال، نقدم حامعة "روتجرس" Rutgers University برناعاً غير محسوب صمن الساعات المعتمد بتدريس بعص المهارات يطلق علية التقلم للتعلم maraing to learn ويركز ذلك البربامج على أنواع استرات التعلم المعرف لمستخدمة مع المراهفين دوى صعوبات التعلم في المدارس الثانوية

ويشير معطم طلاب الكليات ذوى صعوبات التعلم إلى أن الجانب الأكثر أهمية في برنامج دعم الكلية هو الدعم الانفعال والاجتهاعي. وتتضمن برامح لكلية الفعان خؤلاء الطلاب بعض لمكاميرمات أو الأساليب المسابدة في هذا الصدد مثل المفابلات الأسبوعية لحل

المشكلات - والى تشجع الطلاب على الاحتماع معاً وتبادل النعاش فيها بسهم حول المشكلات والدعم المتبادل (Dalke & Schmitt, 1987) ، وتوفر العديد من البرامج شخصاً ميسراً أو قائداً للمناقشة في ذلك النشاط

وقد نكون حدمات دعم الطالب المقدمة للطلاب درى صعوبات التعلم في شكل برمامج صيفي أعد خصيصاً للطلاب الفيدس في الكليه وقد قام كل من "دالك وشميت" & Dalke المعتمدين أعد خصيصاً للطلاب المفيدس في الكلية ويسكونس وايت ووتر والذي يستمر لمدة حسة أسابيع ويشارك فيه الطلاب دوى صعوبات البعلم قبل بدء عامهم الأول في الكلية. ويتصمن دلك البرنامج الصيفي موضوعات عن التقييم، وتعييم استراتيجيات التعلم، والتعزيز الأكاديمي، والوعي بحرم ،خامعة من الأرض والماني، والتعرف على شبكات الكمبيوتر الموجودة في الكلية، والمدعم الانفعالي لاحتهاعي، ويشير دلك النوع من لدعم إلى تعهد قوى مرعية طلاب هذه الكليات

ومع وضع هذه اخدمات الداعمة والمسائدة في الحسبان، فإن هناك اعتباران عامان آخوان عند القيام باختيار برنامع الكلية هما الشمولية والفردية ها Individualization. دلك أن مسقس الطالب يستوجب أن بصع في الاعتبار شمولية الخدمات المقدمة له ولذلك عب أن تتضمن خطة الدعم بعص أنواع التوجبه في المصل الدراسي الصيفي وفي بردمج التدريب، واستحدام تدريس الأقران في برامج منوعة، والتقييم عند الحاجة، والدعم الاسمالي، وعب إجراء تكييفات عند تحطيط البرنامج ليلبي معظم حاجات الطلاب. وعلى أنه حال، فإنه حتى مع القيام بتقديم الخدمات الشاملة، فإن توفير برنامج فردى مُعدل يعد أمراً مفووعاً منه. ويجب ألا يبقى الطلاب فقط في الرنامج الذي بحاول أن يكون ملائي لجميع مقووعاً منه. ويجب ألا يبقى الطلاب فقط في الرنامج الذي بحاول أن يكون ملائي لجميع الطلاب ذوى صعوبات التعلم وإنها يجب نقيهم إلى أحد البرامج التي تناسب مستوياتهم، بل الأحرى يجب أن يجتمع المديرين مع الطالب دى صعوبات التعلم لوضع خطة تربوية فردية تقدم له الخدمات الملائمة.

خنمات التقييم: Assessment services

تقدم الكثير من الكليات والحامعات حدمات النقييم وخدمات الترصيات العلاجية للطلاب ذوى صعوبات التعلم (Lehman et al., 2000) وتستخدم بعص الكليات والحامعات عمليه التفييم للتأكد من سلامة التشخيص، ودلك بالرغم من أن قضيه التعرف على ذوى صعوبات التعلم في مستوى الكبية تم ماقشتها وإجراء البحرث عنها حتى الآن بصورة كبيرة بواسطة بعض العلماء المخصصين في محال صعوبات التعلم (Siegel, 1999). وعلى سبيل

المشال، هل يبحث عن الطلاب الدين م يتم التعرف عليهم فيها سب كدوى صعوبات تعدم من أجل حفض المهام المكلفين بها، أو نخفيض الساعات المطلوبة، أو للحصول على حق لهم بأن تتحد ترتيبت سيلة عند إجراء الاحسراب؟ وقد أشارت بعض الدراسات التي تصدت لعحص القدرات المعرفية والأكاديمية لدى الشباب دوى صعوبات البعلم إلى وحود فروق جوهرية بسيطة بين طلاب الكلبات دوى صعوبات التعلم وطلاب الكلبات عن لا يعانون من صعوبات البعدم (Salvia et al. 1988, Trainin & Swanson, 2005) ، عا يجعل الجدوى من عملية التقييم المعرف للتعرف على صعوبات التعلم أثناء سنوات الدراسة بالكلبة أمراً مشكوكاً عملية التقييم المعرف للتعرف على صعوبات التعلم أثناء سنوات الدراسة بالكلبة أمراً مشكوكاً في مصد فيته.

والرعم من فائدة القياس والنقييم المعرق إلا أنه أمر عامل للمقاش. ذلك أن التقييم الأكاديمي لتحديد نقط الفوة وبقاط الضعب سوف يساعد بالتأكيد في تحديد أنواع البرامج الدراسية التي يجب المعرض ها والالتحاق بها وتوقيت هذه البرامح الدراسية على سبيل المثال، إذ كان الطالب لديه صعوبة في الرياضيات، فقد يرعب في الحصول على برامح دراسية متحصصة في الرياضيات فقط أثناء العصول الدراسية عندما سخرط في بوامج دراسية أخرى في مجالات لا تمثل مشكلة أو صعوبة لديه، كها أن المحرط الطالب في برنامجين دراسيين في المتربية البدية وبرنامج عام في التاريخ معاً وفي أن واحد مع برنامج الرياضيات التي يعاني من صعوبة فيها ربه تكود فكرة جيدة

وتقدم الكثير من الكليات والحامعات خدمات التقييم على أساس دمع كُلمة التقييم، حيث يجب على الطلاب أن يقوموا بدفع فاتورة كُلمة التقييم وفي بعص الحالات، سيقوم أعصاء هيئة المدريس المتخصصين في ندريس صعوبات التعلم بالكلية بإجراء تلك التقييمات دون مقامل، على حين، هناك حامعات تقوم بدفع تكلمة النمييم لأعصاء هبئة الندريس وأيصاً، ستسمح معص الكليات للطلاب ذوى صعوبات التعلم بالمشاركة في بريامج الكلية اعتهاداً على التقييمات التي أجريت عليهم أثدء السواب الأخبرة في المدرسة العلما. وبالتأكيد إدا لم بكن لعملية التقييم فوائد مدشرة لعطالب، فليس ثمة سبب مقمع لتبرير كُلفة تعليق احتيار ت زائدة عن الحاجة ، وعب أن يستعسر العلاب عن ذلك التقييم والأشياء التعلقة به قبل اختيارهم لبريامح صعوبات التعلم الموجود بالكلية

الدعم الإداري: Administrative support

مقدم الكثير من الكلبات أنهاط معينة من المرونة الإدارية Administrative flexibility لكي تشجع وتعرر بحاح الطلاب دوى صعوبات التعلم. وقد تسمح بعض المدارس للطلاب بالخصول على الحد الأدسى للساعات المطلوبه فى كل فصل دراسى دون المساس بحقه فى إحمالى ما بحب تعلمه وهدا شيء مهم حداً ويصورة حاصة للطلاب الدين بحصلون عن مساعدة مالية أو مكان للسكن الدى يسم تفسيمه وتوريعه عهاداً على حالة ووضع الطالب فى ضوء ساعاته المدراسية لكاملة وأيضاً، إدا رغب الطلاب دور صعوبات التعدم فى الاشتراك فى المنافسات والمساعات الرياضيه، فمن الضرورى القيام سخفيف بعض القيود عبهم.

وقد فرص بعص الكليات عدداً من منطلبات للتحرج، وهذه المتطلبات قد تمع الطلاب دوى صعوبات النعلم من استكهال وإنهاء برنامج الكلية، وفي بعض الحالات، ون المردة من Shaw, 1999, Siege .) حسب عميد الكلية بشأن المنهج تكون مطلوبة وصرورية لنفس السبب (. Shaw, 1999, Siege أثال، إذا اجتار الطالب كن منطبات البحرج ما عدا متطلب اللغة الأجنبة وإن عميد الكنية بمقدوره أن يواهق ويصدق على تحرج العالب بدون مقرر اللغة الأحسية. وفي حالات أخرى، تعرض البطم الرسمية للكنية واخامعة متطلبات للتخرج تنفذ في كافة أبحاء الولاية. ففي حور حيا - عني سبين المثال -، بكون احسار النخرج مُتطلباً بواسطة محلس أمناء الجامعة وكسياسة حامعية عامة، تقوم العديد من الكليات والحامعات بإجراء بعض لتعديلات الحاصة بديك المتطلب للطلاب دوى صعوبات التعلم.

ويعتبر دلك النمط من المروبة الإدارية أحد الاعتبارات المهمه في تحديد بونامح الكلية. فعند الانتحاق بيرنامج الكلية أو عند المشاركه في أنشطة دلك البرنامج، بمكن للطالب دى صعوبات لتعلم عادة أن تتعرف على بعض الدلائل والمؤشرات الحاصة بمستوى المروبة الإدارية من حلال الاستفسار عن بعص أبواع البعديلات التي أحريث أو طبقت في أعوام دراسية سابعة بواسطة مديري الكليات أو رؤساء الحامعات.

وتؤكد إحدى المحاكم على الحاجة للمروبة من حاب مديرى الكلبات عند التعامل مع التكييمات التعليمية اللازمة بعطلات ذوى صعوبات التعلم (Shaw. 1999; Siegel, 1999). وقد تحج الطلاب دوو صعوبات التعلم في مقاضاة حامعة بوسطن عندما غيرت الحامعة ساستها باسهاح باستدال متطلب معرز ابلغة الأجنبية (Wolinsky & Whelan, 1999) وقد حصل ستة طلاب عن تعويصات مالية عندم حكمت المحكمة بأن طلب ستدان متطلب مقرر اللعة لأحبية ليحل محلم عقرر آحر كان بلا شك تعديلاً مناسباً هم ,Wolinsky & Whelan) المعة للحاب ونالاعتباد على قرار المحكمة، يتوقع أى فرد زيادة المرونة من حاب مديرى الحامعة المختلفين في القيام بإحراء مريد من البعدبلات الماسبة للطلاب دوى صعوبات التعلم،

دعم الماملين في الكلية: Support for college Faculty

رحدى القصايا الصعة التي تواجه المؤيدين للمروبة في البرامج المقدمة للطلاب دوى صعوبات التعلم هي الدعم والشاركة وزرعة التعاطف – إن صح هذا التعير – من حانب العاملون في الكلية. ويجب أن يقدم العامين في الكلية الدعم لتعديل المصول الدراسية بحيث تلاتم وساسب هؤلاء الطلاب (Scott & Gregg, 2000) وعلى أنة حال، لم تتصمن أدبيات لبحث المهتمة مرامح الكلية لمثل هؤلاء الطلاب تأكيداً كبيراً على ذلك الجانب من الحدمات، مما يعتبر أمراً محطاً وريا محياً للإمال.

وتتواور الآن بعض المحوث عن كيفية استجابة العاملين في الكلية لتدية احتياحات الطلات دوى صعوبات التعلم. وقد قام كلاً من "هوك وآسلين وتروغال وآريسجتون" . Asselm. Troutman & Arrington بإحراء بعص البحوث عن أبواع التعديلات التي يقوم بها العاملود في الكلية لكي تلائم احتياحات الطلاب دوى صعوبات التعلم وتم محص بجموعتين وقت المقاربة بنهها وهما الأعصاء العاملون في الكلية والطلاب دوو صعوبات التعلم. وبصمة عامه كان هناك مستوى مرتمع من الاتفاق حول أن الكلية تحاول حاهدة العمل مع الطلاب ذوى صعوبات انتعلم لمساعلتهم على تحقيق النحاح وبطبعة الحال كانت هناك محالات عديدة لم يسم الاتفاق سأم وقد شعر العلاب أنه من المحتمل بدرجة منخفضة أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الكبية بإحراء بعض التعديلات في البرنامج مثل ندوين الملاحظات، تسجيل المحاصر ات، وإحراء احتبارات بديلة وإصافية، وأيضاً، كان أعضاء هيئة التدريس أكثر ميلاً إلى المحاصر ات، وإحراء احتبارات التعلم نقيد اختباراتهم الرئيسية إلى حد ما.

إن التعديلات التي يحت إحراؤها على البرامع والمعررات الدراسية في الكلية ليست بالأمر الصعب فعلى سبيل المثال، مكن لأعصاء هيئة التدريس الذين يقومون بإلقاء محاصرات أن يقوموا على نحو متكرر بتنظيم المشاركة والتعاون بسهولة، وأن يقوموا بتلحيص الأشياء المهمة في سياق إلقاء المحاصرين لمحاضراتهم وأيضاً أشارت الدراسة إلى العديد من وسائل مساعدة لطلات دوى صعوبات التعلم في التركيز حلال أوقات لمداكرة وقبل أداء الاختبارات، كما أشارت الدراسة إلى أهمية أن بشجع أعصاء هيئة التدريس بالكلية على دعم تلك الأنواع من التكييفات والتعديلات، وأنه يجب إمدادهم بالدعم الإداري اللازم لملك التعديلات لأن إحداث هده التعديلات ستستعرق وقتاً طويلاً

ومن الواصح، أن دعم العاملين من أعصاء هيئة التدريس في الكلمة لتي تتعهد وتلتوم بتقديم اخدمات المشار إليها أمماً يشونه قدر من الصعوبة لأن دلك يتضمن تعبير اتجاهاتهم. وعلى أية حال. تقوم العديد من الكليات بعقد ورش عمل لأعصاء هنئة التدريس فيها لكى مدركل وينعرفوا على حاجات الشباب دوى صعوبات التعلم على صوء تطلعهم لتحسين أوصاع هؤلاء الشباب.

التطلبات القانونية : Legal requirements

عام "برينك إيرهوف وشاو ومكحاير" Brinckerhoff, shaw & Mc Guire بمراحعة العديد من الأحكام القصائية التى أكدت على أنه يجب على أعصاء هيئة التدريس العاملين في الكلية القيام بإجراء المزيد من أنهاط النكبيمات والتعديلات التى تمت مناقشتها فيها سق. وبصورة محددة، طلب من كلية الطب بحامعة Tufts إعداد صبغ لاختبارات بديلة لطالت دى صعوبات التعلم، كها قررت إدارة حامعة كاليمورنيا بناء على حكم صادر من محكمة السهاح بوقت إصافي لطالب عندما طلب وقت أضافياً في اخسر الرياضيات، وعلى نفس النمط، طلب من حامعة ألاباما نوفير أدوات وخدمات مساعدة (وسائل عرص المعلومات والمساعدة السمعية) لحرء من الوقت للطلاب الذين يحتاجون إلى من هذه الخدمات، وشكل واضح، تشير هذه السوابق القانونية إلى أن طلاب الكلية مكن أن يتوقعوا وجود تعديلات ملائمة وتكييمات معقولة لمساعدتهم في تحصيل مناهج الكلية، حتى إذ كانوا طلاباً لحزء من الوقت ولم تركيبمات معقولة لمساعدتهم في تحصيل مناهج الكلية، حتى إذ كانوا طلاباً لحزء من الوقت ولم تدرح أسيائهم في برناهج ينتهى بالحصول على شهادة علمية

اختيار الكبيات للطلاب ذوى معويات التعلم:

Selection of colleges for students with learning disability

لاتزال هناك معدومات قليلة جداً حول معايير الاختبار الدفيقة التي بجب استحدامها عدما يقرم الطلاب دوى صعومات النعلم محنيار كلية أو حامعة. وقد دكر كل من "شاى ويتز وشاو" Snaywitz & shaw (مشاو العملين و وشاو" Snaywitz & shaw) بعص الإرشادات للأفراد من هيئة التدريس العاملين و الكلية والمتعلقة بقرارات القبول الخاصة بهؤلاء الطلاب. وأيضاً ، أوصى كل من " ماكحاير وشو" Mc Guire & Shaw) بضرورة أن نصع في الاعتبار ثلاثة أنواع من العوامل وهي حصائص الطالب، والخصائص العامة لدمؤسسة التعليمية، والحصائص لنوعية لبرنامج دعم صعوبات انتعلم في هذه المؤسسة وسوف تدعم الأنواع العامة للخدمات التي نوقشت هي سبق بعض أنواع الإرشاد والتوحيه لأنواع الخدمات المتوفرة. وعلى أية حال، فإن قرار اختيار برنامج الكلية أو الحامعة يكون دائماً وبصورة كبرة قراراً شخصياً، كما أن أهمية اتحاد قرار صحيح لا يمكن بأي حال من الأحر ل أن تتم نحت بند المغالاة في التوكيد. وبالتالي يتم محديد

الكلية الماسنة للطلاب ذوى صعوبات التعلم بالاشترك والبعاون مع الوالدين، ومعلمي المرحنة الثانوبة، واستشاريين في التوحيه، ويحب علينا أن نرن بعناية كل عامل من هذه العوامل.

تقرير الممير والنطاع عن الذات: Self-Determination and Self Advocacy

عطراً إلى أن المعلومات عن الراشدين دوى صعوبات التعدم قد تراكمت بالفعل فإن كثيراً من الباحثين بدأو في الحديث عن تفرير المصير كهدف رئيسي لبرامح التدخل ,Brinckerhoff (وعلى عكس الاختيارات التعليمية 1994, field, 1996, Kling, 2001, Rojewski, 1996) وعلى عكس الاختيارات التعليمية لتى يتم تحدها مع أو بواسطة الأطفال دوى صعوبات انتعلم (وبمعنى آحر، البرامج المقدمة في لمدرسة المنوسطة، الح) فإن الاختيارات التي بقررها الراشدون كثيرة حداً ومن المحتمل أن تؤثر هذه الاختيارات عوهرية هذه الاختيارات على الفرد طوال حيانه بصورة كبيرة جداً. وقد تكون هذه الاختيارات حوهرية مثل اختيار الدهاب إلى كلمة بعيمها، أو الذهاب للمدرسة العنية، أو الالتحاق بالعمل فيها بعد الانبهاء من المدرسة الثانوية وبشكل واضح يلعب تحديد الدات أو تقرير المصير دوراً متزائداً في حياة الفرد دى صعودات التعلم عبد نضجه ووصوله إلى مرحلة الرشد

وقد أشار "فيلد" Field) إلى أن نصوص القانون الفيدرالي تسمح لنطلاب ذوى صعوبات التعلم بالاشتراك في تطوير خطط الانتقال الخاصة بهم (أي أن يكون الطلاب ذوو صعوبات التعلم صمى مكونات وعناصر البرنامج التربوي الفردي الحاص بالانتقال) ومن بين التعريفات المُوعة لتحديد الدات الورده في أدبيات البحث، أشار "فيلد" (1991) إلى أن أعلب تلك التعريفات أكدت على الحربة في الاختيارات والتحكم في المصير الحاص وظروف الحياة.

وقد افترح " بريك إيرهوف" Brinkerhoff (1942) أن مهارات الدفاع عن الذات يجب أن تكول متصمة أنضاً في هذا التوكيد النامي والمتطور. وكمثال، سيواحه الراشدون ذوى صعوبات التعلم في آخر الأمر مواقعاً لا يوجد فيها المعلم معهم، ولا يوجد فيها محامياً أو مدافعاً، ولا يوحد فيها قائد من الأقران، كما لا يوجد الوالدين، وربها لا يوجد أصدقاء مقربين. وذلك يؤكد على أن الراشدين دوى صعوبات التعلم سيحتاجون إلى الدفاع عن أنفسهم بمجاح، ولذلك يجب تزويد الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمعلومات حاصة عن هذه الصعوبات التي يمانون منها، وحقوقهم الواردة في القوانين العيدرالية لمتعددة، وأن تعلمهم كيف يدافعون عن أنفسهم عدم ينحرطون في سوق العمل و/ أو عدم يتحقون برنامج تعليمي أعلى وتقدم اليافدة الإنصاحية 17-7 بعض الأمثلة لأنواع المعارف والمعلومات التي قد تكون منضمة في تدريب دوى صعوبات انتعلم على الدفاع عن الذات.

النافذة الإيضاحية (١٢ -٢)

إرشادات تدريسية ؛ مهارات الدفاع عن الذات للراشدين ذوى صعوبات التعلم :

Teaching TIPS: Self-advocacy skills for students with learning disabilities

- معرفة ما هي صعوبة التعلم وما هي العناصر التي تشمل عليها.
- معرفة الحقوق القانونية الوردة في قانون تعييم الأفراد ذوى الصعوبات IDEA
 الصادر عام ٢٠٠٤، وتحديداً في قسم وقم ٥٠٤، والعانون الأمريكي للمعوقين (أو ر ذوى الصعوبات)
 - فهم خدمات الدعم والمسائدة المتوفرة في المؤسسة، بيئة العمل، أو المدرسة.
 - تحديد التكييمات العمولة و لتعديلات التي ربها تجعل من النجاح أمراً عكماً
 - فهم معنى الاستقلالية في مقابل الاعتمادية في مقابل العزلة
- ممارسه الدفاع عن الذات من خلال لعب الدور والتدريب من حلال مواقف لمدفاع عن الدات عن الدات

ومع تنامى الدعوة إلى لتأكيد على محديد السات أو تقرير المصير والدعاع عن الدات – ووضع ذلك فى ذكرتنا دائم – ، أشار عدد من الباحيس و لمنظرين إلى حاجة المطلاب دوى صعوبات التعلم إلى التدرب للدفاع عن الدات قبل استكهال در ستهم فى المدرسة الثانوية (; Kling, 2001; التعلم أنفسهم إلى التدرب للدفاع عن الدات قبل استكهال در ستهم فى المدرسة الثانوية (; Lock & Layton 2001 شعورهم بالحاجه للدفع عن الذات (Lock at Layton et al., 2000)، وذلك غالباً ما يكون أحد أسبب عدم استكهال الطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين يلنحقون بالكية لدراستهم بنحاح سواء فى مر نامع الكلية نظام الأربعة عوام ثابيء أوصحت تتافع البحوث والدراسات التدريبية الحديثة وحود بعض التميير فى الأجور ضد الطلاب ذوى معوبات التعلم أى أن أجورهم منخفصة بالمقرنة بالأفراد بدون صعوبات تعلم (Dickinson) وسيكون التدريب للدفاع عن الذات إحدى طرق الكفاح والنصال صد هذا التميير غير المتعمد وعير المقصود. ثالثاً: أظهرت نتائج البحوث والدراسات بطريقة موثقة منا مسقى خدمات دعم الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكبية يؤمنون إيهاناً جارماً أن مسقى خدمات دعم الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكبية يؤمنون إيهاناً جارماً أن مسقى خدمات دعم الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكبية يؤمنون إيهاناً جارماً أن مسقى خدمات دعم الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكبية يؤمنون إيهاناً جارماً أن مسقى خدمات دعم الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكبية يؤمنون إيهاناً جارماً أن

وبهيئة هؤلاء الطلاب للالتحاق بالكلية (Janiga & Costenbader, 2002). أخيراً، ورد في إحدى الدراسات، أنه بالرغم من اعتقاد ٩٠ من الراشدين الشباب دوى صعوبات التعلم أن الصعوبات التي توحد لديهم أثرت على أدائهم في العسل بطريقة ما، فإل ٣٠ فقط لم يكشفوا أو بذكروا الصعوبات التي يعانون منها لصاحب العمل «Ruban, 2002) وذلك على الرغم من حقهم القانوني في الحصول على تكييفات وتعديلات معقولة تتلائم مع طبيعة عميهم طبقاً بنقانون الأمريكي للمعوقين أو دوى الصعوبات وكل هذه العوامل محتمعة بوضح الحاجة لتتدريب على الدفاع عن الذات

وقد أوصى "كليبج" Kling) (٢٠٠١) بصرورة تدريب حميع الطلاب دوى صعوبات التعلم على الدفاع على الدات ، وذلك بالاعتباد على إستراتيجه تعلم بسيطة هي تفوية الذاكرة على الدفاع على الدات ، وذلك الإستراتيجية أشار إليها "كليبح" على الدخو النالي

- A الوعى بالصعوبة هوية إبطالت الذائية وصورتها المتعكسة
 - S حالة الصغوية بذكر لعلات بطيعة الصغوية.
- S نفاط لقوة ونقاط انضعف تذكير الطلاب بأوحه العوة وأرجه الصعف التي نوحد لديهم
 - قبيم المشكلات والحلول تفكير لعلاب في حنول للمشكلات المنباينة.
- R لعب الدور قيام الطلاب للعب الدور للحصول على الحلول الممكنة للمهارسة الباجحة
 - العلاب تحديد واختيار إسبرابحية لمارستها ف العالم الواقعي.

وقد آكد "كليح" (٢٠٠١) على أن استحدم إسرائيجية تقوية الذاكرة بمكن أن يساعد الطلاب دوى صعوبات التعلم عبر مراحل حياتهم في تطوير وغسين لوعي بابذات والدقاع عن الدات والواصح، أن إسترائيجية تقوية ابذاكرة هي إحدى الطرق التي يستخدمها المعلمون مع طلات المدارس الثانوية دوى صعوبات التعلم لإعدادهم كراشدين صعار لمهمة الدفاع عن الدات في صوء تقاط عددة. وقد أوصحت بحوثاً أحرى مدى حاحة الطلاب دوى صعوبات التعلم إلى التدرب على مهارات الدفع عن لدات لكي يتحرطوا سحاح في عالم تعليم ما بعد المدرسة الثانوية (Dickinson & Verbeek. 2002, Janiga & Costenbader, 2002, Kling المدرسة الثانوية

التخطيط لانتقال الشباب والراشدين ذوى صعوبات التعلم ه

Transition planning for young adults with learning disabilities

مع وحود خيارات متعددة أمام الطلاب ذوى صعوبات التعلم فيها بعد المدرسة والتي نتراوح ما بين التعليم المهنى المستمر أو التعدم في الكلية للانتحافي سوق العمل، فقد تم التأكيد على ضرورة التخطيط لانتقال الطلاب فيها بعد لمدرسه بصورة كبيرة وعلى نحو مرابد من حيث التأكيد على أهميته . Benz et al., 2000; Lehmann et al , 2000; Lindstrom & Benz وفي مراجعة لعانون تعليم التأكيد على أهميته . 2002; Madaus et al., 2006; Steer & Cavaiuolo, 2002) وفي مراجعة لعانون تعليم الأفراد ذوى الصعوبات (١٩٩٠) ، تطلبت هذه المراجعة محاطبة حاجات خدمة الانتقال في المراجعة التربوي الفردي (Katsiyannis et al., 1998). وبطنق على هذه الخطة دائماً حطة الانتقال الفردي أو برثامج الانتقال الفردي TTP وقد أشارت نتائج العديد من المحوث والدراسات إلى أن الدرجة التي بصل عدها الطلاب إلى تحقيق هدفهم مباشرة من عملية الانتقال يرتبط بنواتج الانتقال الإيجابية (Benz et al., 2000; Steer & Cavaiuolo, 2002)، وأن هذه النيانات ينحصر دورها في التأكيد على ضرورة المخطبط الفعال لمرحلة الانتقال فيها بعد المدرسة.

وبالاستناد إلى نص ذلك القانون، قامت المدارس بتطبيق مختلف الحيارات للمحطيط لمرحلة الانتقال هيها بعد المدرسة، أولاً، وفرت كل لبرامع الموحهة لطلاب المرحلة الثانوية دوى صعوبات التعلم تفريباً فريفاً لتحطيط الانتقال من المدرسة إلى العمل (1992 Reiff & De Fur. المعمل (1992) أوذلك مع وصع الهدف من عملية التخطيط في الاعتبار، وبصورة نمودجية، يتكون فريق مخطيط الانتقال من المدرسة إلى العمل الطالب، ولوائدين، ومعلمي التعليم العام، ومعملي التربيه العام، ويعد المتربية واستشاريين في التوجيه و لإرشاد، وأفراد لتحديد لعمل المهني المناسب، ويبدأ التخطيط بتحديد رغبات وأهداف الطالب والأهداف النوعيه السوية للوصول إلى الهدف العام، ويشمن ذلك عملية التخطيط لسوات ما بعد المدرسة، ويقدم شكل ١٣ - ٢ دليلاً تخطيطياً تقريبياً قد يستحدم في تحقيق ذلك العرض

شكل ١٣- ٢ دليل تخطيط خدمات الانتقال

بالرجوع إلى (اسم الطالب) والاهتهامات والاستعدادات والحاحات، يمكن أن تحدد الرعبة النائية بواتج الانتقال فيها بعد المدرسة الثانوية. وذلك على النحو الآتي:

| المانج أو النواتج المبشية في المجتمع المحلى المرغوبة فيها بعد المبتدعة المانوية | الناتج أو النواتج الوطيعية المرغوبة فيها معد المدرسةالانوية | المستبح أو النواتح التعليمية المرعوبة ميها بعد المدرسة الثانوية |
|---|--|--|
| الحسبة (المعيشة) بعصرده، مسع الأصدقاء أو أحدالشركاء ــــ | التوطيف الشافسي كل الوقت | الالستحاق بصدارس تعسيم الراشديل |
| الحداة (لمعيشة) مع أسرة ــــــــــــــــــــــــــــــــــــ | التوطيف التنافسي بعيض النوفت | ائدریب انهی |
| الاستقلالية و الانتقال | التوطيف المدعوم كل الوقت | إحدى كليات المجتمع |
| دعم الانتقال | التوطيف المدعوم بعص الوقت | الكلية أو الحامعة |
| دعم الحياء المستقلة | المتدرب عبي مهنه وهقاً تشروط عمد | الواحبات الدرسية التكوبوجية |
| | | Tech prep |
| المشاركة في المجتمع المحس | الورش المحميه | أحرى |
| احرى | أحرى | |
| حدمات الابتقال المتحصيصة أو | حدماب الإسقال المتحصمة أو | حدمات الانتفال المتحصصة أو |
| الحرابة للتحطيط والألسك | عاجة لنتحطيط في دلك المحال؟ | الخاجسة للتحطيط ودلسك |
| المجال؟ | نعم لا | المحال |
| يغم لا ، | | V |

بيئن خدمات الانتقال الطنوية ،

بالرحوع إلى اسم الطالب و لاهتهامات والحاجات وتحديد النواتع المرغوبة فيها بعد المدرسة الثانوية، قرر ورين الحطة التربوية العردية ___ الحاجه الخدمات الانتقال المتحصصة و/ أو تقديم المدعم في المجالات المالية:

| | الماتج المرغوب بعيد الأمد Desired long Range outcome |
|--------------------------------------|--|
| ****************************** | |
| · | |
| ** ******* | اهدف السوى Annual Goal |
| ******** ******* ******* *** | |
| ,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | |
| ******** ****** ****** * | الموصوع أو (لموصوعات السنوية) Annual Objective(s) |

| الشعة/ المادر Activities / Resources المادر |
|---|
| |
| لسلسل الرملي Time line(s) |
| لشحص (الأشخاص) أو الوكالات والمؤسسات المسؤولة |
| |

'Transition for youths with learning disabilities: A focus on الصدر developing independence "by H.B.Reiff and S.De Fur, Learning Disability Quarterly, `1992, 15, 237 – 249 copyright © 1992 Council for Learning Disabilities Reprinted by permission.

ثانياً، قد يرغب المعلمون في وضع بعص أنوع التهييم عير الرسمى في الاعتبار؛ ودلك للمساعدة في التحطيط لعملية الانتقال (Clark, 996). وتوجد بعض الأمور مثل قيام أي راشد ضعير ذي صعوبات التعلم مملء واستكهال قوائم الاهتهامات مما قد يساعد في ذلك التقييم، بالإصافة إلى تقديرات الأداء في العمل والتي يقوم بها أصحاب العمل و/ أو زملاء العمل والتي فد تساعد أيضاً في ذلك انتقبيم.

ولسوء الحظ ، فعد سوات من إقرار ونطبق التخطيط لعملية الانتقال، أكدت نائج اللحوث والدراسات أن المدارس لم تقم حتى الآن بتطبق عمليات البخطيط بلائتقال الفعال بشكل كاس (Johnson et al., 2002). ويرى بعض الباحثين، عدم البرام بعض مدارس لنقاطعات بتطبيق الحد الأدنى من القانون حلى الآن، على حين كشف باحثون آحرون عن أن حطة الانتقال قد تم احترامها ووضعها في الاعسار صمن ثقافة المدرسة الثانوية، وبشكل واضح، سينم الاهمام بالمخطيط للانتقال بصورة منتامية، وأنت كمعلم لذوى صعوبات انتعلم وان اتحداث التدريس في المدرسة الثانوية فسوف تحتاج للدفاع بصورة عملية ونشطة عن حدمات الانتقال الفعالة داخل مدرستك أو في منطقت التعليمية، وأن تقوم بتوجيه المدرسة تلية حاجات الطلات في حدود متطلبات دورك كمعلم.

ملخس القصل : Summary

أوصحت الدلائل و لبراهين الموفرة الاد أن صعوبات التعلم يمكن أن تستمر حتى الرشد. كما أن كلاً من أوجه القصور الأكاديمي والخصائص الانفعالية الاجتماعية السلبية يتوصل ويسمر رجودها على الأقل في لسوات الحمس أو الست الأولى بعد التحرج من المدرسة الثانوية وبالاعتهاد على هذه المتغيرات، يبدو من الواضح أن صعوبات التعلم طاهرة مستمرة على مدى لحياه وأن الحهود التي بذلتها المدرسة العامة لعلاج الطلاب ذوى صعوبات التعلم لم نكر جهوداً وجحة وأن من أعصل التدخلات التي تقوم بها المدرسة للتغلب على تلك المشكلة هي القيام بتطوير استراتيحيات تعويضة ملائمه لمساعدة الواشد ذي صعوبات التعلم في التعايش مع المشكلة وعلاجها بطريقة ناجحة بالإضافة إلى العمل على تعديل لمبيئة المحيطة على العلاب

وعلى أيه حال، فإن فرص النوظيف التي تنتظر معطم الراشدين دوى صعوبات التعلم تكون أقل من الموقع بالإصافة إلى أنه تكون غير مُرصنة. كيا يوحد تحير صد توطيف مثل هؤلاء الأفراد، وقد أكدت نتائج يعض البحوث والدراسات على أن كثيرين منهم قد ينتهي بهم الحال إلى الانحراط في مستويات من الأعمال دات أحور منخفضة. ولا ترال العالمية العظمي من الراشدين دوى صعوبات التعلم بلتحقون بأعمال تثبيح هم فرص الحياة المستقلة بسبياً.

ويسمى معظم الراشدين دوى صعوبات التعلم إما إلى الالتحاق بوظيفة أو الالتحاق بمسوى تعليم أعلى فيها بعد المدرسة الثانوية. وتحتلف السبب المثوية التى تقدر أعداد هؤلاء لطلاب الذين يلتحقوذ بالعمل، ورعم ذلك أشارت بتائج بعص البحوث والدراسات إلى أبه يتم توطيف ما بين ٦٠ ٧٠/ من هؤلاء الطلاب ويشير دلك إلى الحاجة الشديدة لتطوير برامج لتعليم المهمى للطالب دى صعوبات التعلم خلال السنوات السابقة في المدرسة لعامة وما بعده.

وقد تنحه محموعة أحرى من الراشدين دوى صعوبات التعلم إلى التعليم الأعلى، ويستمر ما نسبته ١٦٪ تقريباً من هؤلاء الراشدين في التعليم المهنى فيها بعد المدرسة الثانوية. وتدرك الكليات والحامدت حاجات هؤلاء الأهراد وتقوم شطيم برامج لمساعدة مثل هؤلاء الطلاب في الكلية رحم أن عمليه تنظيم بلك البر مح يستغرق وقناً طويلاً. وبالرغم من عدم وجود إرشادات وتعليهات واضحة تتعلق بها يجب أن يتضمه بريامج الكلية الفعال، فريها بتعبن على معلمي طلاب المدارس الثانوية دوى صعوبات التعلم القيام سعص التطبيقات من أجل تطوير التعليم ما بعد الثانوي، وفحص البرامج المتعددة التي تقدمها الحامعات والكليات في المناطق المحلة.

وسوف تساعدك انتقاط انتالية في دراسة هذا الفصل :

١ - لا ترال فترة الانتقال ما بين نهاية المدرسة الثانوية والتكامل دو المعنى أو الهدف داخل

- المجتمع بعد سنوات عديدة تلقى مزيداً من الاهتهام من جال الدراسات البحثية في الأخرة.
- ٢. النواتح بالنسبة للطلاب ذوى صعوبات التعلم لا تزال عير إيجابية كما كان متوقعاً لها أو كما كان يرى معظم المتخصصين، كما أن النواتح في محالات متعددة لم تكن إبحاسة على إطلاقها، ويشمل ذلك النواتج الأكاديمية والمعرفية بالإصافة إلى النواتج الاجتماعية الانفعالية. وتعتبر لمواتج المهنية أكثر إبجابية إلى حدما.
- ٣. يحصل الكثير من الأفراد دوى صعوبات التعلم عنى الحد الأدبى للأحور في الوظائف التي يلتحقون به فيها بعد المدرسة الثانوية ويستمر هؤلاء الأفراد في تلك الوظائف دات الأجور المنخفضة لفترة طويلة بالمقارنة برملائهم في العمل بمن لا يعانون من صعوبات.
- إن الشباب دوو صعوبات التعلم إلى أن كلاً من برامج التربية الخاصة وبرامج التعليم المهنى في المدرسة الثانوية كانت مهمة في مساعدتهم بعد المخرج. بيد أن هؤلاء الطلاب أشاروا بصفة عامة إلى أن البقاء في التعليم في المدرسة الثانوية م يقدم لهم أية مساعدة.
- ه. يمكن القول أن ما بين ٣٠ : ٤٥٪ من الطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين أنهوا
 المدرسة الثانوية بنجهون إن بعض أنواع البرامج التعليمية فيها بعد المدرسة وقد استمر
 بعضهم من صعار السن ف انتعليم في كلبات المحتمع المحلى أو في المدارس المهنية، على
 حين انجه البعض الآجر إن الكليات نظام الأربع سنوات.
- ٦. الخدمات التى تقدمها لكلياب والحامعات للصلاب ذوى صعوبات لتعلم تتضمن التفييم، وخدمات دعم الطالب مثل تدريس الأقرال وخدمات الإرشاد النفسى، والدعم الإدارى، ودعم أعصاء هيئة التدريس العاملين في الكلية لتعديل البرامج لتعيمية. وتتضمن أفضل البرامح المقدمه جميع هذه الخدمات.

اسئلة وأنشطة: Questions and Activities

- ا. قدم وصماً للدراسة الاستعادية، وحدد انتصميهات البحثية البدينة التي تمدنا بمعلومات أكثر اكتهالاً.
 - ٢ باقش مأل الراشدين دوى صعوبات التعلم أثباء سنوات الانتقال فيها بعد المدرسة.
- ٣ أحصل على لمعلومات المتعلمة بالبرامح التي نقدم للطلاب دوى صعوبات التعلم فى كبيتك أو جامعتك. وقم بإعداد فائمة بالحدمات الحقيقية المقدمة لهؤلاء الطلاب، وصع هذه الخدمات طبقاً لندرج الخدمات التي تمت مناقشتها في هذا الفصر.

- ٤ أكتب إلى ثلاث مدارس مهية من التي يلتحق بها الطلاب فيها بعد المدرسة الثانوية فى منطقتك، وأطلب منهم معنومات عن أعداد الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم دوى صعوبات تعدم. هن يمثل دلك العدد صورة دفيقة لأعداد مؤلاء المطلاب؟
- ماقش أبواع منعيرات البواتج التي بحب أن تتصميها دراسات متابعة صعار الأفراد ذوى
 صعوبات التعلم، هل تعتمد أن المتابعة أكثر أهمية في هذا الصدد؟
- آ. ما هو المبرر المنطقى وراء إعداء الطلاب دوى صعوبات التعلم من متطلبات اللغة
 الأحسية في مسبوى الكلية؟
- ٧. قارل بين المعلومات التي ذكرت في المصول السابقة من هذا الكتاب والخاصة للخصائص المراهقين دوى صعوبات التعلم والمعلومات الخاصة بالشباب المقدمة في دلك العصر. ما هي المعلومات التي ما رائا للحاجة إليها عن هذه المجموعات؟
- ٨. صعب المدرج اهرمى للخدمات المدرجة التي ربها تقدمها برامج الكليات للطلاب دوى صمونات التعدم
- ٩. صف تصورات أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية عن الطلاب ذوى صعوبات البعلم
- احصل على عدد من الخطط التربوية الفردية IEPs من الأصدقاء، أو من الأسرة، أو
 المدارس لمحلية، وقم بقراءتها ومراجعتها لعلاب الفصل.
- ١١. صف أبهاط الاستر تيجيات النعويضية الني يستحدمها طلاب الكليات الناجعين من دوى صعوبات التعلم.

REFERENCES

- Baroa, E. H., & Carpender, D. (1989) Learning disabled and nondisabled college students' use of structure in recall of stories and text. Learning Disability Quarterly, 12, 108-118.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Douglas, L., Youag, A., & Adlaf E. (200.) Substance use disorders in young adults with and without LD. Journal of Learning Disabilities, 34(4), 317-332.
- Bender W. N. Rosenkraas, C. B. & Crane M. K. (1999) Stress depression and suicide among students with rearning disabilities. Assessing the risk Learning Disability Quarterly, 22(2), 143-156.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduction and employment outcomes of students with disabilities. Predictive factors and student perspectives. Exceptional Children, 66(4, 509-529).
- Blalock, G., & Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities. Cocating sound futures. Journal of Learning Disabilities. 29(1), 7-16.
- Bourke, A. B., Strenhorn, K. C., & Silver, P. (2000). Fecusy members' provision of instructional accommodations to students with LD. Journal of Learning Disabilities. 33(1), 20-32.
- Brinckethoff, L. C (1994) Developing effective self-advocacy skills in college bound students with learning cheabilities. Intervention in School and Clinic, 29, 229-237
- Brinckerhoff L C (1996). Making the transition to higher education: Opportunities for student empowerment. Journal of Learning Dissoluties, 29, 118-136.
- Brinckerboff, L. C., Shaw S. F. & McGuite J. M. (1992).
 Promotting access: accommodations, and independence for college students with learning disabilities.
 Journal of Learning Disabilities. 25, 417–429
- Brown, K. W. (1976). What employers look for in job applicants. Business Education Forum, 30, 7
- Bullis, M., Yavanoff, P., Mueller G., & Havel E (2002). Life on the "outs"—Examination of the facility-to-community transition of incarcerated youth. Exceptional Children 69(1), 7-22
- Clark, G. M. (1996). Transition planning assessment for secondary level students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29: 79–92.
- Cohen, S. E. (1988). Coping strategies of university students with learning disabilities. *Journal of Learn*ing Disabilities, 21, 161–164.
- Coins. P (1998). Why does my stomach burt? How individuals with learning disabilities can use cognitive strategies to reduce anxiety and stress at the

- college level Journal of Learning Disabilities, 31 514-516.
- Commission on Excellence in Special Education (2001)

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/inits.commissionsboards/whspecialeducation.
- Cronin, M. E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities. A review of the literature Journal of Learning Disabilities, 29, 53-68.
- Dalke, C., & Schmitt, S. (1987) Meeting the transition needs of college bound students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities 20, 176-130.
- Dickinson, D. L., & Verbeck, R. L. (2002) Wage differentials between college graduates with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), .75-184
- Dunn, C. (1996). A status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal* of Learning Disabilities, 29(1), 17-30
- Evers, R. B. (1996). The positive force of vocational education. Transition outcomes for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 69-78.
- Field, S. (1996) Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29–40–52
- Gaylord-Ross, R., Siegel, S. Park, H. S., & Wilson, W. (1988). Secondary vocationa, training, in R. Gaylord-Ross (Ed.), Vacanonal education for persons with handicaps. Mountain View, CA. Mayfield.
- Greenbaum, B., Graham. S., & Scales, W. (1995). Adults with learning distributions. Educational and social experiences during college. Ex. epitonal Children. 61, 460-471.
- Gregory, J. F., Shaniban, T., & Walberg, G. (1986) A profile of learning disabled twelfth-graders to regular classes. Learning Disability Quarterly, 9: 33–42.
- Heai, L. W., & Rusch, F. R. (1995). Predicting employment for students who leave special education high school programs. Exceptional Children, 61, 472-487.
- Hom, W.F., O'Donnell, J. P. & Vintano L. A. (1983) Long-term follow-up studies of learning disabled persons. Journal of Learning Disabilities, 9, 542-554
- Houck, C. K. Asselin, S. B. Troutman, G. C., & Arrington, J. M. (1992). Students with tearning disabilities in the university environment. A study of faculty and student perceptions. Journal of Learning Disabilities, 25, 678-684.

- Janiga, S. J., & Custembader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of corlege service coordinators. Journal of Learning Disabilities, 35,5), 462–468.
- Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luccking, R., & Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services. What research tells us. Exceptional Children. 68(4), 519–531.
- Karpinski M. J., Neabert, D. A. & Graham, S. (1992). A follow-along study of postsecondary outcomes for graduates and dropouts with mild disabilities in a tural setting. *Journal of Learning Disabilities* 25, 376–385.
- Kaisiyannis, A., DeFur, S., & Conderman G (1998) Transition services—Systems change for youth with disabilities A review of state practices. Journal of Special Education, 32(1), 55-61.
- Kinag, B. (2001). Assert yourself: Helping students of all ages develop self-advocacy skills. Teaching Exceptional Children, 32(3), 66-70.
- Lehmann, J. P., Davies, T. G., & Lairin, K. M. 2000). Listening to student voices about possecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- Levine, P. & Nourse, S. W. (1998). What follow-up studnes say about postschool life for young men and women with learning disabilities. A critical look at the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 11(3), 212-233.
- Lindstrom, L., & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. Exceptional Children, 68(1), 67-63.
- Lock, R. H., & Layton, C. A. (2001) Succeeding in postsecondary ed. through self-advocacy. *Jeaching Ex*ceptional Children. 34(2), 66-71.
- Madaus, J. W., Foley T. E. McGuere, J. M., & Ruban, L. M. (2002). Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities. Rates and rationales, Journal of Learning Disabilities, 35(4), 364–369.
- Madaus, J. W., Ruban, L. M., Foley T. F., & McGuure, J. M. (2006). Autobates contributing to the employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. Learning Disability Quarserly, 26(3), 159-170.
- McGuire, J. J., & Shaw, S. F. (1987). A decision-making process for the college bound student. Mainting learning, institution, and support program. Learning Disability Quarterly, 10, 106-111.
- Minskoff, E. H., Sautter, S. W., Hoffman, F. J., & Hawks, R. (1987). Employer attitudes toward furing the

- learning disabled Journal of Learning Disabilities 20-53-57
- Michaug, D. E., Horischi, C. N., & Fanning, P. N. (1985).

 A report on the Colorado statewide follow-up survey of special education students. Exceptional Children, 51, 197, 484.
- Molina, B. S. G., & Petham, W. E. (2001). Substance use substance abuse, and LD among adorescents with a childhood history of ADHO. Journal of Learning Desabilities, 34(4), 342-351.
- Morgan, R. L., Elierd, D. A., Gerty, B. P., & Blar, R. J. 2000) That's the job I want! How technology helps youth in transition. *Teaching Exceptional Children*, 32(4), 44–49.
- Morgan, R. L. Morgan, R. B., Despain, D. & Vasquet, E. (2005). I can search for jobs on the Internet A website hat helps youth in transition identify preferred employment. Teaching Exceptional Children, 38(6), 6-1.
- Mull, C. Situagion, P. & Asper, S. (2001) Possecondary education for students with learning disabilities. A symbolis of the literature. Exceptional Children, 68(1): 97-118.
- Marray, C., Goidstein, D. E. & Nourse, S. E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Protice, 15(2): 119-127.
- Nisbet, J. (1988). Professional roles and practices in the provision of vocational education for students with disabilities. In R. Gaylord-Ross (Ed.), Vocational education for persons with handicaps. Mountain View, C.A. Mayfield.
- Okole, C. M., & Sithington, P. (1986). The role of special education in LD adorescents. transition from school to work. Learning Disability Quarterly, 9: 141–55.
- Price, L. A., & Gerber, P. J. (2001). A. second glance Employers and employees with learning disabilities in the Americans with Disabilities Action. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 202-211.
- Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Osher, D. M. & Poiner, J. M. (2005). Youth with disabilities in juvenile corrections. A national survey. Exceptional Culdren, 71(3), 339–345.
- Reiff, H. B. & DeFur, S. (1992. Transation for youths with learning disabilities. A focus on developing independence. Learning Disability Quartitly, 15, 237-249.
- Rojewski, J. W (1996) Educational and occupational aspirations of high school seniors with learning disabilities. Exceptional Children. 62, 463–476.
- Rese, E. (1991 Project TAPE. A model of technical assistance for service providers of codege students.

- with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 6, 25-33
- Rourke B P Young, G C, & Leenasts A A (1989) A childhood learning disability that predisposes those affliced to adolescent and adult depression and suicide risk Journal of Learning Disabilities, 22 169-175
- Salvia, J., Gajar, A., Gajria, M., & Salvia, S. (1988). A comparison of WAIS R profiles on rondisabled college freshmen and college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21 632–636.
- Scott, S. S., & Gregg, N. (2000). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD. Journal of Learning Disabilities, 33(2), 158-167.
- Shalock R L , Wolzen, B., Ross, L, Elliot, B. Wetbel O. & Peterson K. (1986). Post-secondary comnumity placement of handicapped students: A five year follow-up. Learning Disability Quarterly, 9 295-303.
- Shaw, R. A. (1999). The case for course substitutions as a reasonable accommodation for students with foreign language learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 120-328.
- Shaywitz, S. E., & Shaw, R. (1988). The admissions process. An approach to selecting learning disabled students at the most selective colleges. Learning Disabilines Focus, 3, 81–86.
- Siegel, L. S (1999). Issues in the definition and magnosis of learning disabilities. A perspective on Guckenberger v. Boston, University, Journal of Learning Disabilities, 32, 304–319.
- Sitington, P. L. (1996). Transition to living 'The neglected component of transition programming for aidividuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 31–39

- Stilington, P.L. & Frank A. (1990). Are adolescents with learning disabilities successfully crossing the bridge into adult life? Learning Disability Quarterty, 13, 97–111.
- Sidington, P. L., & Frank, A. (1993). Iowa statewide for low-up study. Adult adjustment of individuals with learning disabilities three vs. one year out of school Des Moines. Iowa Department of Education.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1999). The Boston University lawsuit. Introduction to the special series. Journal of Learning Disabilities, 32(4), 184-285.
- Steer, D. E., & Cavamolo, D. (2002). Connecting ourcomes, goals, and objectives in transition planning. Teaching Exceptional Children, 34(6), 54-59.
- Taurin, G. & Swarson, H. L. (2005). Cognition, metal cognition, and achievement of college students with earning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(4), 261–272.
- Wagnet, M. Blacktirby J. Cameto, R. Habbelet, K., & Newman, L. (1993) The transition experiences of young people with disabilities. A summary of findings from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students. Monlo Park CA. SRI International.
- White W. J. (1992). The postschool adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. Journal of Learning Disabilities, 25, 448–456.
- Witte, R. H. Philips, L., & Xaketa M. 1998, Job sat isfaction of college graduates with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 11(3), 259-265.
- Wotmsky, S. & Wheian, A. 1999). Federal law and the accommodulation of students with LD. The lawyers took at the BU decision. Journal of Learning Disabilities, 32, 286-291.



قضايا فى مستقبل صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

مقلمة

- تشريع التعليم حق لحميع الأطفال قضايا جديدة في التربية.
 - الاحتبارات عالية المحك.
 - التقدم السنوي الملاتم.
 - المعلمون المؤهلون تأهيلاً عالياً.
 - الاضطرابات المصاحبة أو المتز منة.
 - بحوث التصيف الفرعي.
 - الخدمات المقدمة للراشدين ذوى صعوبات التعلم.
 - تضمينات البحوث المتعلقة بالتعلم المتوافق مع المخ. التدريس في محال صعوبات التعلم.
 - نقص عدد المعلمين على المستوى لقومي.
 - الاحتراق النفسي عند المعلم.
 - التحسين المهنى .
 - قراءة البحوث.
 - تطبيق البحوث .
 - إجراء البحوث.

- المشاركة في انتحسين المهنى المستمر.
 - العاملون في المحال التحصصيه.
 - ملخص لعملية التحسين المهني
 - المستقس الغامص وابتحدي
 - منخص العصل.
 - أسئله وأنشطة .
 - مراجع القصل.

عندما تكمل هذا القصل سوف يكون بإمكائك:

- ا. وصف العلاقة بين التغيرات الى طرأت على مفهوم صعوبات التعلم وتعريفاته والبركير المتزايد على بحوث التصبيف الفرعى.
 - ٢ رصف الأثر الحالى والمتوفع لبحوث انتعمم لمتوافق مع المنخ على مجال صعوبات التعلم.
 - ٣. مانشة لمرر المنطقي لتطوير الكفاءات اللازمة لمعلمي الطلاب دوي صعوبات التعلم
 - ٤. تعريف الاحتراق النفسي والإشاره إلى نعص أسبابه المحتملة.
 - ٥. وصف خطة النحسين المهني والمبرر لمطقى لاستحدامها.
- ٦ وصف قرارات لجمة الارتقاء بالتربية الخاصة وتشريع التعليم حق لحميع الأطفال
 وتأثيراتها عبى تربية أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية :

- فانون لتعليم حق لحميع الأطفار NCL) Act
 - الاحتبارات عاليه المحك.
 - اىتقدم السوى الملائم .
 - تأهيل المعلمين مرتمع المسوي
 - الاصطرابات المصاحة أو المتراسة
 - بحوث التصمف الفرعي.
 - صعومات التعلم عير اللفظية .
 - الاحتراق المسي.
 - خطة التحسير المهنى PIP .
 - أثناء الحذمة .
 - المحلات المدمية والدوريات.

مقدمة

مادئ دى بدء يجب أن يعى كل كاتب يبوى لقيام بإعداد فصل عن مستقبل صعوبات النعلم أنه في عمل هدفه الأساسي هو التسؤ وربها التحمين النربوي وأن هذا العمل بستند إلى الانجاهات العالمية، لذلك فهذا الأمر يعد بمثابة إشكالية كبرة في بيئة اليوم بل هو أكثر من ذلك، فكها هو واصح من لمعلومات المتاحة بالعصل الأول والفصول العديدة اللاحقة من هذا الكتاب أن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة ربع عنه تعييرات كبرة في مجال صعوبات التعلم عدما ثم الأخد بتوصيات هذه اللجة عند إعداد قابون تربية الأفراد المعوقين (٢٠٠٤)، وبالمالي قد تنعير الأمور في هذا المجال بصورة كبيرة مما يجعل كتابة فصل مثل هذا أمر صحاً للعاية.

ونظيعة الحال، أو بمعنى أدق فإن عدم الوصوح هو أمر شائع في تاريح مجال صعوبات التعلم، ولا يقتصر دن على القضايا التي أثارتها المحنة مثل (التعريف، والتقييم، والتحلم يتصمن التدريسية) التي توقشت طويلاً في هذا لمجال، ولكن مستقبل صعوبات التعلم يتصمن موصوعات نقاشية على درجة عالية من السخونة (1993 Hammill، 1993) وتظهر هذه لمافشات التاريحية أن أي من القصايا الرئيسية التي توقشت في هذا الكتاب قد تُغير تغييراً حدياً من لتعريف وتسكير هؤلاء الطلاب في مصوبات التعدم حلال السوات القليلة المقبلة، فقصايا لتعريف وتسكير هؤلاء الطلاب في مصوبات التعدم والاستحابة للتدخل كأداة للاستحقاق لتعريف وتسكير هؤلاء الطلاب في مصوبات التعلم غش أهمية بالمة وسوف تعيد تشكيل المجال بدرحة كبرة، وهذه القصايا على أنة حال – غت مناقشتها من قبل وسوف لا يتم عرضها مرة أخرى معلم ويكن سوف يقدم هذا العصل قصايا أحرى شافش البوم في كل حجره دراسية يوحد مها المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً ، والاحتيارات عالية المحك، وتقبل الولايات للمعايير التربوبة ، العدمين المؤهلين تأهيلاً عالياً ، والاحتيارات عالية المحك، وتقبل الولايات للمعايير التربوبة ، والتعلم المتوافي مع المح ، فضلاً عن بعض القضايا البوعية الأخرى الحاصة بصعوبات التعلم مثل الاضطرابات المصاحبة أو المترامة ، وبحوث التصيف الفرعى، وسوف يتم تقديم ذلك مثل الاضطرابات المصاحبة أو المترامة ، وبحوث التصيف الفرعى، وسوف يتم تقديم ذلك

من أحل توصيح أنواع لمناقشت المدرسية المنوعة التي سوف تسمع عنها أثناء السنوات القليمة المقبلة.

لدلك يتعين عليك الفكير في هذه القصايا كما يتعين عليك أن تكون مستعداً لاتخاذ موقف شأن كل قضية وأن تدافع عن موقفك من خلال نتائج السحوث فقدرة الفرد على الدفاع عن راته إراء قصايا صعبة في المجال الذي يهتم به علامه مميزة للمعلم المؤهل، وسوف يهسم الملحض المرحود في مهاية هذا الفصل بعرض التوجهات المستفيية كتحدى لك باعبارك متحصص متدئ في هذا المحال.

تشريع التعليم من لجميع الأطفال : فضايا جديدة في التربية :

No child left behind: New issues in education

في شهر يباير من عام ٢٠٠٢ وافق الرئيس الأمريكي حورج بوش على تطوير فقرة من تشريع داحل القانون الدي يعرف بقانون التعلم حق لحميع الأطفال) No child left behind (تشريع داحل القانون التعلم حق لحميع الأطفال) Act) Act ويهدف هذا التشريع إلى صيان حصول كن طفل على إتمام السنوات الأولى من المدرسة واكتسابه لمهارات القراءة اللارمة للتوافق الجيد مع الحياة المدرسية بسبب تنامي تعقد المدرسة عن الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر (Simpson, La Cava & بيتطلب هذا التشريع من الولايات إعداد حطة لتعليم القراءة على مستوى الرلاية اسساداً إلى مبادئ بدريس القراءة المثبئة من خلال البحث لكي يتم المتأكد من عدم وجود أي طفل لم يبعلم القراءة قبل الصف الثالث.

ومع تطبيق تشريع النعليم حل جميع الأطمال طهرت العديد ملى القضايا ذات التأثير المالغ على المعلمين والعاملين في ميدان البربية بصورة عامة وعلى معلمي التربية الحاصة على وحه الخصوص، ومن هذه القصايا قصابا الحد الأدني للتقييم على المحك، والتقدم السنوى الملائم (سسمى في العالب AYP, Yell et al, 2006) من أجل محقيق الأهداف التربوية على مسنوى الولاية، وقصية تأهيل المعلمين أنفسهم – على وجه التحديد المعلم المؤهل تأهيلاً عالياً – وقد كانت هذه القصاية وعيرها موضع مقاش ساخل بن المعلمين ومن المحتمل أن تظل يُنظر إليها على أنها قضايا حرحة للمعلمين في السنوات المقبلة.

الاختبارات عالية العك : High-stakes testing

على الرغم من أن التقييبات المحتلفة للولايه كانت دائيا حرَّ من الواقع التعليمي. إلا أن التشريع الفيدرالي أوصى منذ عام ١٩٩٧ مأن يندرح الطلاب ذوى صعوبات التعلم ضمن بر مج التقييم على مسبوى الولاية (Kohl. Mclaughlin & Nagel.2006) ، وقد كالت هذه التوصية من أحل تحقيق هدف نبيل يصمل حصول الطلاب ذوى صعوبات التعلم على استعادة مستمرة من دراسة منهج البرلية العامة، دلك أن هذه النوصية تمثل حزءً من حركة قومة كبرى بحو تحقيق الدمج الشامل.

وق الآوية لأحيره، وصى تشريع البعيم حق لحميع الأطفال الولايات بتطوير مجموعة من المعايير التربوية المرتفعة وأن توصع التقييهات المباسبة التي تثبت أن الأطعال قد استوفوا هذه المعايير (Elliott & Marquart, 2004, Fletcher et al, 2006; Ysseldyke et al, 2004) ، وفي واقع الأمر يتطلب التشريع العيدرالي أن تقوم الولايات بإجراء التقييهات بصورة دورية لكل لأطفال وحاصة أطفال المحموعات العرعية لموعة داخل المدارس مثل أطفال الأقبيات العرقية، أو الأطفال دوى الصعوبات الذين يسعون إلى إحراز تحاح بقترب من المعايير التي توحد داحل المهم المدرسي، وهذا يعمر عن جوهر هذا التشريع الذي يؤكد على أنه لا يجب ترك أي طفل بتخلف عن أفرانه في الفراءة خلال الصفوف الأولى من المدرسة.

ويحصص تشريع "التعليم حلى لحميع الأطفال" حرة من التفييم لصعوف المرحلة الابتدائية (Yell et al, 2006) وهذا التركيز على التقييم يؤكد على هدف العام الذي يتمثل في "التقييم من أجل المحاسبية أو المساءلة (assessment for accountability" (وهي إجراءات متظمة تهدف إلى المحفق من أن الخطوات التي تم تنفذها كالت مناسبة وفعالة)، فقد يرتبط الانتقال من صف دراسي إلى صف دراسي اخر أو حتى التحرح من المدرسة الثانوية في الكثير من الولايات مانتجاح التام في التقييات المطلوبة لمستويات الصعوف المختلفة. لذلك؛ تعد بعص هذه التقييات عابية في عكها (في تأثيراتها الحطيرة وتطبيقاتها اللاحقة) للكثير من المتعلمين ومنهم بالطب دوى صعوبات التعلم، لذلك يُسمح بإحراء تعديلات ونكيهات للطلاب دوى الصعوبات التعلم، لذلك يُسمح بإحراء تعديلات ونكيهات للطلاب دوى الصعوبات التعلم الكثير من المتعلم الكالوب وي المعانين بوقت أصافي كأحد التعديلات للطلاب دوى صعوبات التعلم (Elliott & من الأخصائيين بوقت أصافي كأحد التعديلات للطلاب دوى صعوبات التعلم (Elliott & Marquart, 2004, Kohl et al, 2006)

ولا يرال هذك قدر كبير من النقاش - ماهيك عن درحه العصب- بين معلمي التربية الحاصة منتعلق بتطسق التقييمات عالية المحك الموعة بالإصافة إلى بعض التدابير الأحرى المرتبطة منشريع لتعليم حق لحميع الأطهال ، فقد أكد أحد التمارير الصحفية الصادرة عن مجلس الأطهال غير العاديين أن مشريع "التعليم حق لحميع الأطهال" لا يراعي حصائص الطلاب دوى الصعوبات وإمكاناتهم (CEC, 2003) في حين تمتدح الصحافة القومية نطيب الاحتبارات عالية المحك المجانة المحل (CEC, 2003) في حين تمتدح الصحافة القومية نطيب الطلاب دوى الصحوبات متغفلة ما يستح عنها من معدلات رسوب مرتفعة (Ysseldyke, et al. 2004) لذلك فهناك حاجة إلى مزيد من السحوث نظراً إلى أن المحوث الحالية توضح أن تطبيق هذه الاحتبارات له تأثيرات الحاسة و أخرى سلبية على الطلاب دوى الصعودات، وبعرض الناهدة الإيضاحية 18 - المعص منافع المجوث - الإيجابية والسلبية - المرتبطة بتطبيق الاحتبارات عابية المحك

وفى حين أن نشريع "النعليم حق لحميع الأصفال" لا يعد مداية للانتقال محو الاختبارات عالمية للحث، إلا أن استحدام التقبيمات في واقع الأمر - يلقى اهتهماً متزايداً بسب نشريع التعلم حق لحميع الأطفال ، وأنت كمعلم سوف تسمع الكثير من اساقشات المتعلقة متشريع المعلم حق لحميع الأطفال والتقييمات عالمية المحك خلال حياتك المهنية، وقد بجد مدرستك كافح بشأن موفير التدامير المختلفة اللازمة لهذا التشريع لعدة سنواب قادمة.

التافلة الإيضاحية (١٤ -١٠)

التأثيرات الإبجابية والسابية المتملة لتتقييمات عالية الحك : Possible positive and استأثيرات الإبجابية والسابية المتملة لتتقييمات عالية الحدد negative effects of high-stakes assessment

المأثرات الإيجابية المحتملة للاحتبارات عالية المحك كما وردت في الأدبيات التربوية Possible positive effects of high-stakes testing mentioned in the literature

- العلاب دوى الصعوبات في تقبيبات وفياسات أحريت على نطاق الولاية، وهذا بدل على تنامى الحهود لدراسية المذولة من جانب كافة الطلاب.
- ٣- تعاظم معدلات مشاركة الطلاب دوى الصعوبات، فعلى حيى أنه من الناحية التاريحية قامت كثير من الولايات بالسبعاد الطلاب ذوى الصعوبات من برامح تطبيق الاختبارات المحلية أو تطبق احتبارات على نطاق الولاية، فإن تشريع التعليم حق لحميع الأطفال يقلل من معدلات هذا الاستبعاد ويزيد من الاشتراك في هذه التقييمات.
- ۳- تنامى التوقعات بشأن الصلاب دوى الصعوبات نبيجة وحود معايير منهجيه على درجة عاليه من ارتفاع المستوى.

- ٤- ريادة المواءمة من أهداف اخطة التربوية المودية وأهداف ومعايير الماهج التي تستاها الولاية، لدلك فطلات التربية اخاصة يستفيدون من زيادة تعرضهم لمحتوى منهج التربية العامة
 - بتم تسكين المريد من الطلاب دوى الاحتياجات الحاصة في قصول التربية العامة.
- ٦- ربادة معدلات التحرح مين الطلاب دوى الصعوبات، ودلك طبقاً لما أشارت إليه معض التفاريو المحنية.

التأثيرات السلبية المحتملة للاختبارات عالية المحك كما وردت في الأدبيات التربوية : Possible negative effects of high-stakes testing mentioned in the literature

- ١ زيادة أعداد الطلاب الدبن بتم التعرف عبهم وإحالتهم إلى حدمات التربية الخاصة. "
- ٢ ريادة أعداد الطلاب الراسيين والمستبعدين سيجة لعدم احتياز الاحتيارات عالبة المجك اللازمة للتحرج من الدرسة الثانوية.
- ۲- تقلیل برکیر المهم الدراسی نحیث یشتم علی محتوی در سی واحد یقاس بالاختبارات.
- 3- إعطاء المعلم مرودة أقل في التركير على المحتوى الدراسي المحلى وربها يتم التركير على التقييمات التي تسم على بطاق الولاية (فعي سبئ المثال قد يكون المعسمون الذين يقومون سدريس مادة العلوم أقل ميلاً لأن يقومو تندريس موضوعات عن تنظيف محيرة أبرى Ene في المدارس لواقعة على المحيرة أو تدريس تاريخ الحرب الأهلية في المدارس التي نمع بالقرب من ساحات الحرب الأهلية).
- ٥- احتيال وحود تأثيرات صارة غير مرعوبة على دافعية الطلاب ذوى الاحتياجات
 الحاصة، أو الطلاب الآحرين الذين بجاجون تحديات داخل المنهج.
- ٦- ريادة قلق الامتحال أو الحوف المرضى من المدرسة بين الطلاب ذوى ضعوبات التعلم

التقدم السنوي الملائم : Adequate yearly progress

أوصى نشريع التعليم حق لحميع الأطعال NCLB كذلك بوضع أهداف سنوية للمدارس وللماطق التعليمية، وقد وصُعت هذه الأهداف بصورة عامة في مصطلحات تعبر عي مستريات المحصيل المتوسطة للطلاب والمجموعات الفرعة من الطلاب داخل المدارس (. Yell et al المحصين المتوسطة الحال فإن وضع أهداف على درجة عالية من الدقة والصرامة يهدف بطبيعة خال إلى تقوية وتعريز ورياده التعلم لكل الطلاب رهدا بالتأكيد هو الهدف السبل المراد تحقيقه، كما ثم وضع مريد من الأهداف بحيث تنصمن مفاييس أو عكات تفي بالمعايير التي سوف تتوايد كن عام حي عام ١٠٠٤، لذلك بمكن أن تتوقع المدارس أن مجفق ٢٠١٥ من طلاب الصف الثالث أهداف القراءة المرحوه في مستوى صفهم ودلك بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٤، واقع في حين أنه في عام ٢٠٠٥ قد يحقق ٨٠٪ من العلاب أهداف القراءة في مستوى صفهم، وواقع الأمر يعرض أن يكون لدى المدارس تحليلات متحصصة ومنوعة لهذه الأهداف ترتبط بالصرورة بالتحديات التربوية المتاينة لمحموعات الطلاب، معني سبيل المثال بجب أن يكون لدى المدرسة أهداف خاصة بأطفال الأقليات والأطفال الذين لا يتحدثون الانحليزية وأطفال التربية الحاصة (فمثلاً ٨٠٪ من أطفال الأقليات يقرأون في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات يقرأون في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات يقرأون في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات يقرأون في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات المرادة في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات القرادة في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات المراد في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات القراد في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات المحادث في مستوى صفهم بحلول عام ٢٠٠٥ من أطفال الأقليات المراد في مستوى صفه المحادث المحا

وبطبعة الحال يرعب كل عضو هنئة تدريس في المدرسة في تحقيق أهداف مدرسته، وهذا الأمر قد يكون موضع بقاش فومي ساحن، فقد بدأت الصحف حول المفاطعات في دكر لمدرس التي أوفت بالمعايير والمدارس التي م تف بها، لذلك فإن أعصاء هيئه التدريس بالمدارس مهتمين للعاية بمعرفة التقدم السنوى الملائم الملازم لتحقيق أهدافهم.

ومع دلك، توحد العديد من المخاوف المعلنة بشأن التقدم السنوى الملائم progress (AYP) وتتمثل هذه المحاوف فيها يلى، أولاً: أن الكثير من المدارس التي توجد سناطق بوحد بها تحديات اجتهاعية واقتصدية سوف تكافع من أجل تحقيق التقدم السنوى الملائم ، كما أن أعضاء هبئة تدريس هذه المدارس سوف يحتجون على بعص المشكلات الخاصة التي يواحهونها أثناء تدريسهم بعطلات الذين يأتون من أسر تورحه تحديات احتهاعية واقتصادية مؤكدين على أن هذه الأسر لا تعرف أهداف حطة التقدم السنوى الملائم ، علاوة عن دلك يؤدى حصول الكثير من المحموعات الخاصة على محموع درحات منخفض إلى عدم تحقيق كثير من المدارس المتميزة للعانة لأهداف خطة النقدم السنوى الملائمة الملازمة، فمثلاً المدارس الني

نقع بمناطق مرتفعة من حيث المستوى الاحتماعي والاقتصادي، وتصم أعداداً قليلة من الأطفال الذين لا يتحدثود اللغة الإنجليزية يكون من المحتمل إخفاق هذه المدارس في تحقيق أهداف حطة النقدم السنوى الملائم بالنسبة لطلابهم دوى لصعوبات - باعتبارهم إحدى المجموعات الفرعية الممثلة للمجمع لمدرسي - لأبهم لم يجاوبوا حيداً على الاحتبارات، وقد بشعر أعصاء ميثه تدريس هذه المدارس المميرة بالغُس عدما يتم ذكر مدارسهم في الصحافة المحلية على أنهم لم يعوا بأهداف حطة التقدم السنوى الملائم نسبب مجموعة فرعية واحدة فقط من الطلاب أعلى المطلاب دوى الصعوبات.

ومن الواصح، أن محقق أهداف حطه التمدم السنوى الملائم قد تكون مقلقة لكثير من المعسمين لأن كل معلم بريد أن يكون حرءاً من بحاح المدرسة، فالمدارس الباحجة لا تربد أن تعرص للرصم عدما لا تحقق طلامها دوى الصعوبات محموعة الأهدف الفرعية الخاصة مهم، وقد ينتج عن مثل هذه السياربوهات مشكلات في علاقة العمل بين معلمي التربية الحاصة من بحية ومعلمي التربية العامه من ناحمة أحرى، فهذه القصابا معقدة ويسع عنها مشاعر قوية لكلا لطرفين، ويبعين عليث كمعلم منتدئ في محال صعوبات التعلم أن تسعى إلى فهم الإدراك العام للمعلمين الآجرين في منطقت، وكدلك عليك أن تعي فحوى النقاش الوطي الدائر حول حطة النقدم السوى الملائم، ومن المؤكد أن هذه القصية سوف يستمر في توليد الكثير من المشاعر القوية وسوف تستمر في توليد الكثير من المشاعر القوية وسوف تستمر في توليد الكثير من

الملمون المُؤهلون تناهيلاً عالياً : Highly qualified teachers

تجدر الإشارة هذا إلى أن إحدى المتاتع الأخرى التى أوصحها تشريع التعليم حق لجميع الأطفال هي حقيقة أن بكون لذى الطلاب معلمون مؤهلود تأهيلاً عالياً لتدرس المواد و لمحالات الأكاديمية (King Sears, 2005)، ولكون التأهيل العالى في شكله النموذجي بعني حصول المعلم على درحة علمية في المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها، فقد حدد تشريع التعليم حق لحميم الأطفال تعريفاً فذا المصطبح فصره على محتوى المواد الدراسية . (King-Sears و 2005) وقد يبدو هذا أمر بسيط للعانة وكافياً بالنسة للمعلمين الدين يُدرسون مقررات دراسية ذات بوعية محددة في المدارس التي تتصمل أفسام حاصة بهذه المقررات، (فعلى سبيل المثال بجب أن يكون لذى معلمي التاريخ الدين يُدرسون بموسول لمرحلة التعليم الثانوي كل من شهادة مزاولة التحديد وأبضاً حصولهم على مقرر تربوي خاص في تدريس التاريخ) وقد شكل هذا التحديد مشكلة كبره عند التطبيق مع معلمي التربية الخاصة، وحاصة أن معلمي التربية الخاصة – من

الى حية القليدية - لديهم حرات في علوم التدريس أكثر من مجالات المحنوى لدراسي الحاصة لذا فإن تعريف "التأهيل العالى" بجمل تضميدات حطيرة لدكثير من معلمي النربية الحاصة (Kmg- Sears. 2005)، وحقيقة الأمر أن الكثير من معلمي النربية الخاصة - في كل من حجرة المصادر ورر أو فصول الدمع - يجدوا أنفسهم يُدرسون فعلياً كل المواد الدراسية في المهم الدراسي، وطعقاً هذا المعير الحديد "التأهيل لعاني" فإن المعلمين الدين كانوا يُدرسون عال المحتوى الدراسي العام لعقود كثيرة مصت لا يمكن اعتبارهم معلمين مؤهدين تأهيلاً عالياً الآن، وفي بعض الحالات قد يُطلب من المعلمين، لعودة إلى الدراسة لكي يدرسوا معض محتوى الأمر من غير المحتمل أن تترقع من هذه المجموعة من معلمي التربية الحاصة أن يكملوا كل المقررات الدراسية الحامعية في حوائب المواد الدراسية المحتملة، بذلك فليس هناك شيء أكثر المهم علي الأطفال، لذلك طورت العديد من الولايات طرقاً محتلفة معلمي التربية الحاصة لكي يدرسوا مقردات معتمدة إضافية أو يشاركوا في ورش عمل منوعة لكي عصبحوا مؤهلين تأهيلاً يدرسوا مقردات معتمدة إضافية أو يشاركوا في ورش عمل منوعة لكي عصبحوا مؤهلين تأهيلاً عالياً في المواد الدراسة المي من عهد من معتمدة إضافية أو بشاركوا في ورش عمل منوعة لكي عصبحوا مؤهلين تأهيلاً عالياً في المواد الدراسة المي مقومون بدريسها.

لدلك يبعين عليك كمتحصص في المحال أن تناقش هذه القضية "التأهيل العالى" مع مرشد التعليم قبر الحامعي أو مرشد التعليم الحامعي وأن تتعرف على الكيفية التي تطبق بها المقاطعات في ولايتك هذا الأمر، ويتعين عليك كذلك أن تستمسر عن متطلبات "التأهيل العالى" عند المتملم بطلب وطبقة في المناطق التعليمية المحتلفة، نعد تحد بعض المروبة من بعض مديري التعليم في بعض المناطق بنيا قد لا تجد هذا في مناطق أخرى، وقد يكون لهذا تأثير كبير عند ختيارك العمل في مهنة التدريس.

الاضطرابات الصاحبة أو التزامنة : Co-occurring Disorders

لقد آصحت قصية الاصطرابات المصاحة أو المترامة Co-occurring disorders مصية مقلقه للكتير من المتحصصين في المجال & Shaywitz في المجال & Shaywitz و قد برجع ذلك القلو على المجال & Shaywitz وقد برجع ذلك القلو على وحه التحديد إلى ريادة أعداد الطلاب الذين يواجهون اضطرابات قصور الانتباه المصحوبة بالمشاط الرائد حيث مجتاح هؤلاء الطلاب إلى خدمات قد تختلف عن الحدمات المقدمة بلطلاب دوى صعوبات التعدم، وتعتبر هانان الصعوبنان في الوقت الحاصر موجودتان أو متلارمنان

لدى الكثير من الأفراد ولم يعد الباحثون بميرون بين هاتين المحموعتين، فقد أشارا "سمنت وأدامر" Smith & Adams (٢٠٠٦) إلى أن هذه الاضطرابات المرضية ينتج عنها مشكلات سلوكنة متريده والتي تؤكد على أن مذين الاضطرابين يتعين عروهما إلى ظروف منفصنة كل منهي عن الأحرى. وفي هذا الصدد أكد ملتشر ورملاؤه Fletcher & Colleagues على أنه يجب على لناحثين أن يتناولوا هاتين الفئتين معاً عند تصميم بحوثهم حتى يتم التوصن إلى توصيحات في المستقبل القريب

كها أوضح "سيدر ووال" Bender & Wall (١٩٩٤) أن قضية تلازم ضطرات مصور الانتباه المصحوب بالنشاط لرائد مع صعوبات التعلم ببح عبها تغيرات في تعريف صعوبات المعمم حلال العقود الكثيرة الماضية، فمن الناحية لناريجية كان الطلاب الذين يظهرون مشكلات في الانتماه وفي التبطيم يُبطر إليهم على أمهم من دوي صعوبات التعلم، ومع ذلك فإنه حلال العقود الثلاثة الماصية أصبح التعريف كثر شدداً حيث اعتمد على حساب التباعد بين مستوى الدكاء ومستوى التحصيل (كها هو موضح بالفصل الأول) وهو التعريف المطبق في كل الولايات تقريباً، وهذا تُعد بمثانة تعبر حدري لا يضع لي اعتباره أي توصيات فيدرالية، ومع دلك فإن تطبيق محث التناعد المتصمل في التعريف كان له نأثير واضح على بعض الطلاب دوي مشكلات الاساه والنشاط الزائد و/ أو الاندهاعية حتى تم استبعادهم من فصول الطلاب دوي صعوبات البعلم، وكان هذا مرهوباً بألا يطهر هؤلاء الطلاب بسبة التباعد المحددة بين الذكاء والتحصيل، وبالطبع فإنه يمكن للمرء أن بتسأ بأن هؤلاء الطلاب لا يتلفون أي خدمات تربوية في الوقت الحالي بما جعل آماء هؤلاء الطلاب عاضبون وجعل جماعات مسامدة هؤلاء الطلاب لتحدث عن ضرورة ريادة الخدمات المقدمه، وساء على دلك أصبح اضطراب قصور الانشاه المصحوب بالشاط الرائد حتى الأن حالة غامضه تعرف من خلال الطب النفسي وليس من حلال الأدبيات التربوية وقد يؤدي هدا إلى صياعة شكل حديد وزيادة عدد الطلات دوي اضطراب قصور الاساه المصحوب بالنشاط الزائد بصورة ملحوظة، وهكذا يمكن القول أن قصية تلازم الاصطرابات بين صعوبات لتعلم واضطراب قصور الاشاه المصحوب بالنشاط الزائد قد تكون في الحقيقة قصية في حاجة ماسة إلى توضيح (Lyan, 2000) ، وقد ينضح هذا الموصوع في المستقبل عندما ثعير هانان الصعوبتان عن نفسيهما من خلال أعراص مختلفة لنفس الصعوبه، وهيها يتعلق بالموضوع ذاته حدد "ستانفورد وهايند" Stanford & Hynd (١٩٩٤) عدداً من أوحه الشنه بين الطلاب الذين يواجهون اصطراب قصور الانشاء المصحوب بالنشاط الرائد- النمط الذي يسوده قصور الانتباه- والطلاب دوي صعوبات التعلم، ويصورة عامة

سوف تكود هناك حاجة إلى مزيد من النحوث في المستقبل لمعرفة الأسس الموضوعية في التمييز بين هاتين الفئنين

بحوث التصنيف الفرعي : Sub typing research

لاشك و أنه مع النوايد المسمر في كل من عدد وفئات الأطعال الدين بعتبرون من ذوى صعو بات التعلم فإنه سوف تكون هناك حاجة إلى تحديد الفئات الفرعية المتنايية للأطهال الذين يشكلون مجتمع دوى صعوبات التعلم، وتعد صعوبات التعلم واحدة من الحالات القليلة المميرة و الوقت الحالى إلا أن فئاتها الفرعية غير محددة من الناحية الامريقية، وهذا على حلاف فئات أحرى، فعلى سبيل المثال، في حالات البخلف العقلي يكون الفرق بين التخلف العقلي السبيط والتحلف العقل المتوسط كبير حداً ومن السهل تحديده، وبالمثل في مجال الاصطرابات السلوكية فإن الفرق بين الأطفال دوى اضطرابات السلوكية عديده سهولة وبدون تحيز، ولكن في مجال صعوبات التعلم لا توجد فئات فرعية محددة من قبل بحيث تساعد في النميز الامريقي لكل حالة عن الأخرى.

وفي هذا الصدد، يمكن القول أنه قد بُدلت الحهود لتحديد الأساس الامبريقي للعثات الفرعية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم ايشار إلى هذا ببحوث التصنيف الفرعى Sub (Catts, Hogan, & Fey, 2003; Comoldi et al , مند نحو عشرين عاماً -typing research 2003, Kavale & Forness, 1987; McKinney, 1984, McKinney & Speece, 1986; (Silver. et a., 1999، وهد أشارت معظم نتائج هذه البحوث إلى وحود فئات فرعية متبابنة داخل هذه المحمم الدي يعرف حالياً ناسم مجتمع دوي صعوبات النعلم، وفي معظم بحوث التصبيف العرعي يتم تجميع البيانات والمعمومات المتعلقة بعدد من الطلاب ويتم استخدام إحراءات إحصائية معقدة بحيث بتم تحديد محموعة الطلاب الدين يطهرون فدرا من الخصائص المتشابهة على أنهم من دوي صعوبات التعلم (McKinney, 1984) كما توصلت عدة دراسات فرعبة مكرة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمكن أن يتجمعوا داخل مجموعات حاصة مهم. فعلى سبيل المثال، هناك محموعة فرعية نصم الأطفال الدين يطهيرون مشكلات في مهام التعلم التصرية، ومحموعه أخرى تصم الأطفال الذين يظهرون مشكلات في مهام التعلم السمعية، ومجموعة ثالثة قد يبدو أن لديها مشكلات في كلا المعطين لسابقين من المهام (McKinney, 1984) وبتفق تحديد هذه الفتات مع الاهتهام الرئيسي بلباحثين في المحال والدي بمكن توقعه، ويمكن القول أن لحوث التصنيف الفرعي تمثل محاولة أولية لتوثيق الفروق لشكل متريقي

وما دمنا بصدد الحديث عن بحوث التصنيف الفرعي التي بديا وزه يمكن عروها إلى عمل "رورك" رورك" جرودك ورملائه" Rourk & His Colleagues كي ورد بالمصل الثاني - فقد أكد "رورك" (Rourke, 2005, Rourke et al, 2002; Rourke, Van-der Vlugt & Rourke, 2002) عن أنه بوحد فتين عرعتين على الأقل للطلاب دوى صعودت البعلم، فانغالية العظمي من عجمع لطلاب دوى صعوبات أن المعالجة الصونية (الفونولوجية) الرئيسية التي تشخص من خلال الضعف البائي في قراءة الكلمة الموردة وعملية التهجي والنمو السوى على لمستوين الاحتياعي والسلوكي سبياً، في مقابل صعوبات التعلم عبر اللفظية السوى على لمستوين الاحتياعي والسلوكي سبياً، في مقابل صعوبات التعلم عبر اللفظية الكلمة المهردة وعملية التهجي، والشاط الرائد في معله المعرط، والمشكلات الانفعالية لمختلفة التي من المحمل آن تنصمن الاستحاب، والقلق والاكتئاب وقصور المهارات الاحتياعية، ولا يران هذا النوع الخاص من بحوث التصيف الفرعي مستمر وقد أصبح واصحاً وجود فئتين فرعيتين أساسيتين وأن ها أساليت تعلم عتلفة تنصمن التعامل مع حواب القوة وجواب المضعف، فقد أشار "كورنولدي ورملاوه" Cornoldi & His Colleagues) إلى مرتبط صعوبات التعلم عبر اللفطية بالمعالحة المحية غير الملائمة في البصف الكروي الأيمن من اللخ منها ترتبط المعالحة الصوثية بوطيفة لنصف الكروي لأيس

ويأمل الكثير من المتخصصين والمطرين في هذا المجال أنه مع استموار عمل بحوث النصيف الفرعي قد يكون بمقدورنا تحديد الفئات الفرعية للأطعال دوى صعوبات التعلم الذين قد يستفيدون من أنواع طرق الندريس الحاصة . Catts et al. 2003: Cornoldi et al. 2003, McKinney, 1984, Rourke, 2005) وهكدا يتصبح أنه إذا كانت الندخلات التربوية التي تم عرصها فعالة مع الفئات الفرعية المحتلفة للطلاب فإن التصميات بالسبة لكل المعلمين فد تكون عميفة لمعاية، وبالتأكيد فإن هماك كثير من البحوث التي تحمل بتائج وشيكة في مجال بحوث التصبيف الفرعي.

الخدمات القدمة للراشيين ذوي صعوبات التعنم:

Services for Adults with Learning Disabilities

سبقت الإشارة في الفصل الثالث عشر أن الأحصائيين يهمون بالتركير على الخدمات التي تهدف إلى تسهيل الانتقال ما بين سبوات المدرسة والسنوات المبكرة لمرحلة الرشد (Benz, المرسة والسنوات المبكرة لمرحلة الرشد (Lindstorm & Yovanoff, 2000; Blalock & Patton, 1996, Brinckerhoff, 1996, Evers, 1996; Jamga & Costenbader, 2002; Kohler & Field, 2003)

أن هدا لموضوع تم تعطيمه تماماً في الفصل الثالث عشر إلا أن هماك العديد من القضايا المهمة التي يجب تسليط الضوء عليها في سياق التوحهات المستقبلية لهدا المجال.

أولها. التركيز على الراشدين ذوى صعوبات التعلم بالتوازى مع التركيز على مرحله الانتقال بعد المدرسة إلى عالم العمل بالسبة إلى حميع الطلاب المتحدة بساءلون من خلال بواجم فى البرلمان عن جودة ناتج السنوات ابتعليمية من باب العلم بالشيء - فلمواطن المسقن مالياً هو الدى يحصل ويمتلك وظيفة حيدة ويقدم إسهاماً للمجتمع من اهتهام شامل وكبير بحودة التمدرس عموماً، وفاعلية لمدارس فى إعداد مواطنين أمريكيين يتمتعون بالاستقلابية

ووفقاً لهذا السباق يمكن القول أن التركير على حدمات الانتقال بالسبة للأفراد دوى صعوبات التعلم سوف تستمر في التزايد حلال العقد القبل (Kohler & Fie d. 2003) ، ويمكن أن نتوقع أيضاً ريادة في الأموال القادمة من المصادر الفيدرائية أو مصادر الولايات وسوف نتجه هذه الأموال إلى زيادة لتركيز على هذه الحدمات، وقد سنتح عن هذا ربادة في الأوضاع الندرسية بحيث نصبح التدريس مهتماً نقصايا الانتقال نصورة خاصة، وقد مجد نفسك كمعدم في هذا الحقل - نقوم بنقديم الوطائف كأحد مسؤولياتك التدريسية وسوف يتم التركير بصوره حاصة على مرحلة الانتقال.

وإلى حاسب هذا التركيز على مرحله الانتقال، كان هناك – أيضاً – تركيراً مترايدً على استخدام التكنولوجيا من أحل التركير على الحاحات الكيفية للراشدين دوى صعوبات انتعلم في أماكن العمل (Raskind, Herman & Torgesen, 1995). وقد مسق في الفصل ابناني عشر ببان وتوضيح كثيراً من التطبيقات المطورة حديثاً لنظلات دوى صعوبات النعلم ويمكن أن تساعد هذه المسكرات الكثير من الراشدين في أماكن العمن، فعلى سبيل المثال، يساعد برمامة التدقيق الإملائي ومراجعة الكتابة بالاعتهاد على الحسوب الكثير من الطلاب درى صعوبات التعلم على الالتحاق بوظائف مكتبية معينة، وقد كان قبل ظهور هذه المكولوجيات من الصعب الحصول على مثل هذه الوطائف، وبالتالي فإن الاهتهام المتزايد بالتكنولوجيا أمضى مدوره إلى التركيز على الخدمت المقدمة للمراهقين في فترة الانتقال إلى ما بعد المدرسة، لذلك بمكن أن بتوقع أن النطبيقات الإضافية ملتكولوجيا من شأبها فتح أسواق عمل جديدة للراشدين ذوى صعوبات التعلم وهذا قد يكون في المستقبل القرب.

تَصْمِينَاتَ البِحُوثُ الْتَعَلَّقَةُ بِالتَّعَلَمُ الْتُوافِقُ مَعَ الْحُ:

Implications of R. 1 Compatible Research

أسفرت المعاشات لتى شحلت بالفصل الأول أن العقد الأحير من القرد العشرين الماضي، شهد فهي كبراً لدكيمية التي يعمل بها المح البشرى والحهار العصبي الركزى :Perkins. 2003, D-Arcangelo. 1999; Jensen. 1995; Sousa. 2001. 2005; Bender & Larkin. 2003, D-Arcangelo. 1999; Jensen. 1995; Sousa. 2001. 2005; Sylwester 1995) وقد رادت هذه البيانات والمعلومات دات الصلة بالتضمينات من فهما لكل حالب من جوالب التوظيف المعرق، وقد ربطت العديد من الكيانات الحديثة مباشرة بين المحوث والدراسات التي أحربت على التعدم المنوافق مع المح وصعوبات التعلم المحال وخاصة المحوث والدراسات التي أحربت على التعدم المنوافق مع المح وصعوبات التعلم وخاصة السبب سو أفكار التدريس القائم على توافن المح حلال العقد المقبل، وينشق عن هذه الاستنصارات والعهم المتعلق بالمسرات العصبية المستحدمة في التعلم الشرى وحود تأثيرات الواحدة على الماحي النظرية العديدة التي سنقت الإشارة إليها من قبل والتي تتصمن نظرية الدكاءات التعددة والبطرية السائية؛ واسترائيجيات التعلم المتوافقة مع المح . (Gardner, 1993; Sousa 2005, See descriptions on this in chapter 1)

ولاشك في أن التقسة الطبية التي يشار إليها التصوير الربين المغاطيسي الوظيفي - Functional Magnetic Resonance Imaging (or functional MRI) تسمح للباحين - على بحو حاص أن يلاحظوا فعلياً عمليات النعلم داخل المح البشرى أثناء بقظة الفرد لاسبيا وهو يؤدى أنواعاً محتلفة من المهام المعرفية، فقد ذكرت الدراسات المكرة مناطق مختلفة داخل المح ترتبط بالمعه والحسات وإدراك الموسيقي، والقراءة، وقد تمحصت البنائج عن أن القراءة على وحه الحصوص عملية معقدة للعابه وسدو أب ترتبط بعدد من المناطق المحتلفة داخل لمخ ليشرى (D-Arcangelo, 1999, Rourke, 2005)

وهدك باحثون حرون درسوا عدداً مبوعاً من عمليات التوطيف المعرق ، Rourke, 2005) وهدك باحثون أحرون درسوا عدداً مبوعاً من عمليات المثال شرع عدد من الباحثين في محديد الأبهاط الحاصة من مشكلات الذاكرة لتى يطهرها الطلاب دوو صعوبات التعلم (O.shaughnessy & Swanson, 1998, Swanson 1999) بدلاً من الأفكار عير الصحيحة المتعلقة بمشكلات الذاكرة قصيرة لأمد التي تكاثرت وتوالدت في عقد السعسات كها خددت أو حد وصور الذاكرة العاملة الموعية مع الوقت، كها نه التأكيد على احباح الطلاب دوى

صعوبات النعلم إلى مريد من الندريب لمكثف على استراتيجيات التذكر، كما شرع "حاردنر" (Gardner (1999) وعبره من الباحثين (Sarouphim, 1999) في التشكيك في سه الدكاء الذي بعرف بالعامل الواحد فقط واحتاروا بدلاً من دلك المنحى متعدد العوامل، وهذا المفهوم سوف بعير كبياً حانياً من التعريف الأساسي لمفهوم صعوبات المعلم، نظراً لأن مكود التباعد في تعريف صعوبات النعلم يعمد على قياس المدكاء العام

وعن أساس هذه الأفكار والاستصارات الباشئة عن التعلم البشرى مم بطوير الاقبراحات المخاصة المتعلقة بالتقييم والتدريس في فصول الدراسة بالمرحلتين الابتدائية والثانوية بالمخاصة المخاصة المتعلقة بالتقييم والتدريس في فصول الدراسة بالمرحلتين الابتدائية والثانوية 2002, Jensen, 1995; Sarouphim, 1999; Sousa, 2001, 2005) المهارسات التعدريسية حتماً عنى تعليم الأطفال والمراهقين والشباب ذوى صعوبات التعلم وسوف يستمر ويتواصل نصاؤل بأثير الفكر السلوكي وزيادة دراسات الاستراتيجيات الميترموبية وتعبيات التدريس المتوافقة مع المح، وقد تؤثر نظرية التدريس المتوافق مع المخ تأثيراً عميقاً في كل محالات التربية أكثر من أي نظرية في تدريخ هذا المجال، وبالتأكيد فإن محالات تسريس الاستراتيجيات المعرفية والذك التعدده والنظرية البنائية باعتدرها تدعم منهج تسريس الاستراتيجيات المعرفية والذك والأفكار الناشئة، ونحب عليك كمتخصص مبتدئ في التدريس عبر المباشر سوف تتأثر بالمعارف والأفكار الناشئة، ونحب عليك كمتخصص مبتدئ في المدى ورش العمل الكثيرة المجالة أن تتابع المقالات المحثية عن هذا الموضوع أو ربها تشارك في إحدى ورش العمل الكثيرة المجالة بموضوع المعلم و لتدريس المتوافي مع المح.

Teaching in the Field of Learning Disabilities : التندريس في مجال صعوبات التعلم

على صوء ما أوصحته مناقشات القضاي المتعلقة ممحال صعوبات التعلم، يواحه المعلمون في المحال عدداً من التحدمات لتى لا يواحهها المعلمون الآخرود، وربها لهذا السبب كان هناك دائهاً بقص في عدد المعلمين في مجال التربية الحاصة، ونتيحة لذلك فإن قصية إعداد وإعادة تدريب المعلمين المؤهلين والحماظ عن هذا المستوى من التأهيل العالى يمثل مشكلة حساسة داخل هذا المجال، باهيك عن المشكله المتعلقة بتعليم الطلاب ذوى صعودت التعمم، وسوف تركر الماقشة المقدمة فيها بعد على بعض القضايا داخل مجال إعداد المعلم المعد للعمل مع الأطفال ذوى صعوبات البعلم.

نقس عند العلمين على الستوى القومي : National Teacher Shortage

باريجياً كان هناك عجزاً دائماً في عدد معلمي النربية الحاصة . McLeskey. Tyler & . Saunders, 2002) و لا بزال هذا العجز مستمراً، ومع ذلك فإن هناك بعض الأدلة التي يؤكد

على أن هذا العجر أصبح أكبر من العقد الماضى أعنى عقد التسعينيات من القرن العشرين على أن هذا العجر أصبح أكبر من العقد الماضى أعنى عقد التسعينيات من القرن من حلال (Billingsley, Carlson & Klein. 2004) وأن هناك حاحة إلى توفير عدد إصافى من حلال تدابير "التأهيل العالمي" التي ينصمنها تشريع التعليم حق لحميع الأطفال ، ومن المعترض أن يستمر هذا العجر في الوجود وهذا النقص في عدد المعلمين لعاملين مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الاردباد، بدلك هناك بعض الحدل بشأن الكعبة لتى يحب أن يتعامل بها المجال مع مشكلة نقص عدد المعلمين.

وإذا شنا مريداً من الدقة، بجد أن الأدبة تشير إلى أن الكثير من المعلمين لمؤهلين (المعسمدين) بلتسريس للطلاب دوى صعوبات النعلم يدخلون المجال ثم يفضلون أن يتركوه بعد سنوات قليبة فقط (Billingsley, et al. 2004) من هنا، فإن مشكلة نفص عدد المعلمين قد لا يسم حلها من خلال زيادة عدد المعلمين في مجال المتربية الحاصة فقط، وحقيقة الأمر أن الجهود التي تبدل بزيادة عند المعلمين بمعردها عير كافية لمواجهة هذا العجز لأن المعلمين الذين يدخلون هذا المجال يتركون التدريس في مبدان التربية الحاصة ويتحهون إلى أوضاع تدريسيه أحرى أو ربها يبركون الفصول كلية، لدلك يوضى الكثير من الحبراء بدراسة أسباب ترك المعلمين للمحلمين الجدد في المعلمين المحدد في أمل أن تُنقى برامج لدعم هؤلاء المعلمين في عال التدريس في التربية الخاصة.

ول دراسة مسحية قامت "بيليحسل ورملاءها" القدم المعلمي التربية الخاصة الذيل (٢٠٠٤) مضحص الأنباط المحتلفة من طرف العمل والدعم المقدم المعلمي التربية الخاصة الذيل هم في بداية سنواتهم العملية، وقد شملت عيم الدراسة أكثر من حسة آلاف معلم استجابوا الإحراء المسح، أكد معظمهم تلقيهم دعاً عير رسمي من معدم آخر وهذا يشير إلى أن مثل هذا الدعم يمش قيمة أكبر من أشكال الدعم الرسمية الأحرى، كذلك أشار ما يقرب من ٢٠٪ من المعلمين الذيل شملتهم تلك الدراسة المسحية أنهم يشاركون في بعض أنواع التدريب الرسمي للمعلمين ، لذلك يتعين رسمياً على المعلم المستدئ أن يشارك معلم استشارى دو خبرة، وأخبراً فإن الماخ العام للمدرسة يرتبط بقوة برغبة المعلم لكي يبقى في عال التدريب، وهكذا يتصح أن شكال الدعم هذه تمثل أحد البدائل ليقاء المعلمين في المحال، لذلك يتعين عليك كمعلم مستدئ أشكال الدعم هذه تمثل أحد البدائل من خلال معرفة أي المقاطعات المدرسية سوف تلتحق بالعمل في هذا المحال أن تفحص المدائل و أوقات كثيرة مسألة حيدة أو موت في حبرة التدريس حلال السنة الأولى لذلك يجب أن تبذل كن ما في وسعك للحصول على هذا الدعم في عال بدرسك.

الاحتراق النفسي عند الملم : Teacher Burnout

يمثل التدريس في مجال التربية الخاصة ضغطاً نفسياً كبيراً، كما يمثل الاحتراق النفسى للمعلم مشكلة لأنه يُسهم بشكل أو بآحر في نقص عدد المعلمين على المستوى القومى .Commission) (2001 والاحتر في النفسى Burnout عبارة عن مشاعر عامة أو شاملة من عدم الرصا عند التدريس ، ويؤدى إلى تدريس عير حيد عدما يكون المعلم موجود داخل الفصل بعد أن تكون معاماته من الاحراق انتفسى قد بدأت ، كما أن المعلمين الأقل رصا عن أدوارهم كمعسمين للطلاب دوى صعوبات التعدم قد يكونوا أقل استحانة لاحتياجات مؤلاء الطلاب، وبالتلى، قد ينج عن ذلك خبرات تدريسية صحلة لهؤلاء الصلاب، لهذه الأسبب بدأ المتخصصون في دراسة الاحتراق المسمى بشكل جيد من أجل مواحهته.

وهنك بعض لاستنتاجات الأولية التي بمكن توضيحها بشأن الاحتراق النفسي (Billmgsley et al., 2004, Fore, Martin & Bender, 2002, Zabel & Zabel, 1983). أوها أنه من المحتمل أن يحدث لدى المعلمين الأصغر سناً والأقل حبرة عن المعلمين الأكبر سباً. وهذا أمر متوقع لأن المعلمين الأقل سناً سوف يكونوا بصورة عامة أقل كفاءة في مقابلة المطالب المختلفة لموقف العمل في حال مقاربتهم بالمعلمين الأكثر حبرة، أيضاً يبدو أن الاحتراق النفسي يرتبط بأنواع التدريب التي تلقاها المعلمون (Zabel & Zabel, 1983) وبمعنى آخر فإن العلمين الذين لم يبدربوا حيداً.

ولا يوحد في الوقت الحالى مؤشر عام يعبر عن مسوى الاحتراق الفسى بين معلمي الطلاب دوى صعوبات التعلم مقاربة بمعلمي الطلاب العاديين، كما لا يوجد مؤشر واحد عن النسبة الكلية للمعلمين الذين يعانون من الاحتراق النفسى، وقد يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية المدعمة بالأدلة والتي تتضمن افتراضان – أول هذين السببين كها ذكرنا بوآ أن الاحير في النفسى يبدو أنه يرتبط بالتدريب غير الكافي قبل دحول العصل المدرسي، قمن الواضح أن الافتقار إلى التدريب الحيد بجعل هذا المعلم يعمل عنت ضغط كها يجعله صحية للاحتراق النفسى وقد يبطلب هذا مقررات عمل إضافية أو حيرات في أثناء الخدمة قبل إعادة إدخال المعلم مرة أحرى إلى الفصل، أبضاً قد يعيد إمداد معلم صعوبات التعلم المتدئ بمعلم استشارى دى خبرة كبيرة في العمل مع هؤلاء الطلاب في الوقاية من الاحتراق النفسي

ثانياً، من المحمل أن يرتبط الاحتراق اسفسى ببعض نظم تقديم الحدمة Billingsley. et ثانياً، من المحمل أن يرتبط الاحتراق اسفسى ببعض نظم تقديم المحلمون الدين al, 2004; Fore, Martin. & Bender, 2002)

يعملون مع الأطعال دوى العنف أو دوى السلوكات العدوائية المتصرفة أو الأطعال ذوى المشكلات الأكاديمية الخطيرة للعاية إلى صغوط نصبة أكبر من المعلمين الدبن يطهر طلابهم مشكلات أقل حدة ، كما أن التسكين في العصول الحاصة مثن فصول الدمج قد يتطلب إعادة ترتيب لكى يقل العدء على المعلم الخاص الذي يبدو أن لدية أطفال لديهم مشكلات كبيرة

أحبراً قد يرتبط الاحتراق النفسى أيضاً باستحدام تدخلات تربوية غير قعالة في هذا المحال فكثر من التدخلات والمعالحات المستحدمة تاريخياً بعلاج مشكلات الأطفال ذوى صعوبات التعلم لم تكن فعالة، فلو استمر المعلمون في استخدام هذه التدخلات ورأوا طبيعتها غير المعاله فإن هؤلاء المعمون قد بيدأون بالشعور بعدم الكفاءة إلى حد ما. وينتج عن ذلك الشعور بالاحتراق المعسى، والواضح أن استخدام استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية يوفر بيئة عمل أكثر رضا وإشاعاً لمعمى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وتقدم النافدة الإيصاحية ٢-١٤ بعض الاقتراحات للوقاية من الاحتراق النفسي في بداية الحدة العملية للمعلمين، وينعين عليك كمعلم مندئ في هذا المجال أن تنجز الكثير من هذه الأنشطة أثناء السنوات الأولى في مهنتك الندرنسية.

النافذة الإبضاحية (١٤ - ٢)

ارشادات تدريسية: أنشطة مفضلة للوقاية من الاحتراق النفسي: Recommended Activities to Prevent Burnout

- ١. حافظ على مهاراتك المهنية الحالية، وأقرأ ومارس تقنيات تدريسية جديدة دات أساس مخطط ومنعم، فإذا كنت تعتبر نفسك معلماً متخصصاً فإنه بتعين عليك أن تتحذ إجراءات تنفق مع هد. الرأى، وربها يؤدى هذا إلى انتقليل من الاحتراق النفسي.
- ٢ واطب على حصور المؤعرات المهية، لأنها تساعدك على الأقل في معرفة أن المعلمين الآخرين الدين يقومون بالتدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم يواجهون بفس أنهاط المشكلات التي تواجهها أنت أيضاً. كذلك ربها تساعدك هذه المؤتمرات في إيجاد فكرة أو فكرتين ترعب في تنفيدهما
- ٣. أعد النطر في تغيير وظيمتك داحل هذا المحال، وانتقل إلى فصل آخر للطلاب دوى صعوبات التعلم في سطفتك التعليمية أو مقاطعتك المحلية، واعمل مع طلاب أصغر أو أكبر سناً فقد باعدك الانتقال إلى مدرسة أخرى كثيراً.

- ٤. درس مقررات عمل إضافية ترتبط بالمجال مثل لإرشاد النفسي، وإداره السنوك،
 و لاضطر بات السلوكية، أو لتربية في مرحلة الطفوية المكرة.
- ٥. ضع ف اعتبارك أثباء الإشراف أن تراقب الطالب المعلم. (الطالب أثناء إعداده لمهنة التدريس).
- علم وقدم المساعدة للطلاب في المرحله الحامعية دعشارهم معلمان في مرحلة ما قبل الحدمة
- سمم وقم بإجراء بعص المحوث مع بعص أعصاء هيئة التدريس في إحدى الكليات أو الحامعات المحلية التي تسعى إلى معالحة المشكلة التي تواحهه في قصلك
- ٨. باقش مشاعر الاحتراق النفسى التي تعانيها مع معلمين آخرين، وتعرف على الأفكار التي يستحدمونها لتحبب الاحتراق النفسي.
- ٩. اتصل بطلاب كنت تدرس لهم فى لماصى وتعرف على أبهاط التدريس الني كانوا يروا أنه مصدة للغاية بالنسبة لهم.
- ١٠. تحمل مسئوليتك مشأد مشاعر الاحتراق النفسي الدى تعاليه واعمل معض الأساليب للمحفيض من حدة هذه المشاعر.

التمسن الهني : Professional Improvement

إن تحسين مهارات الفرد وقدراته في كل سنة يقصيها في مهنته يجب أن يكون هدف لكل معلم من معلمي الطلاب ذوى صعوبات التعلم، ولكي ينصح هذا النوع من لتخصصية (الاحتراف المهمي) خذ بعض المهن الطبية والقانوبية كأمثلة لذلك، فمثلاً هل ترغب في أن تدهب إلى طبيب كان آخر مشاركة له في تدريب طبي ملذ أكثر من خس وعشرين عاماً مصت، دون أي مدريب إضافي؟ ماذا سيكون مستوى الرعاية الصحية التي يقدمها هدا الطبيب؟ وبالمثل هل ترعب في الاحتفاظ بالمحمى الذي يكون غير مدرك لأبعد حالتك القانونية الحالية؟ ويصورة أكثر تحديداً هل ترعب في رسال أطفالك لمعلم تلقى تدريبه منذ أكثر من خس وعشرين عاماً؟

وكيا يتصح من هذه الأمثلة سغى على كل المعلمين بذل حهد سنوى لكى يبقوا مواكبين لمحال تحصصهم المهمى، وهذه المسؤولية جرء من تعريف التحصصية، أو الاحتراف المهنى Professionalism عالكثير من الولايات تتطلب مقررات دورية من أجل الاعتراف بالشهادة

اللازمة للعمل في المهنة، وهذا بالتأكيد خطوة مهمة في الاتجاه الصحيح، مع ذلك لا ينبغي للمعلمين في كثير من الولايات الأحرى أحذ مقررات العمل مثل هذه إلا كن ثلاث أو خمس سنوات فقط، علاوه عنى دلك فإن المعلمين الذين يتحملون مسؤوليتهم المهنية على نحو جاد سوف لا يجتاحون إلى مقررات إصافية.

وإحدى الطرق بتحقيق دلك هي إعداد اتماق مكتوب بين المعلم والمشرف الإداري أو المدير المسؤول، الذي يحدد مجموعة من الأنشطة المهية التي يتعين على المعلم أن ينجزها في السنة المقلم، وقد اتحدت معض الولايات والمقاطعات والماطق التعليمية حطوات إيجابية لتوثيق خطط التحسين المهنى بالسنة بكن معلم.

وهكدا يمكن القول أن خطة التحسين المهنى (PIP) عارة عن وثيقة توضح أن هناك اتفاقاً بين المعلم والمقاطعة أو المنطقة لتعليمية وهي بصورة عامة تحدد الأنسطة لتى سوف يقوم بها لمعلم أثناء السنوات المقبلة وبشكل جيد لتحسين وضعه المهنى وأدائه التدريسي، ومن أمثلة هذه الأنشطة قرامة المقالات البحثيم، والمشاركة في العروض، أو الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتطبيق تقبيات تدريسية جديدة والانتهاء من مقرر عمل إضافي في الجامعات، وإعداد البينوغر فيات دات الشروح والحوامش، وتنفيذ برامج التدريس بمساعدة الحاسوب، وإحراء البحوث، وكتابه ملاحظات عن القصول الأحرى، والعمل كمرشد للمعلمين الحدد، وأشطة أحرى كثيرة مناسبة لخطة التحسين المهنى، وتقريباً يمكن البطو إلى أي بشاط يشجع على التدريس الفعال أو يزيد الوعى بالبحوث الحالية في المجال على النظر إلى أي بشاط يتسجع على التدريس الفعال أو يزيد الوعى بالبحوث الحالية في المجال على أنه نشاط مناسب ويحقق الهدف.

وقد تكون خطط لتحسين المهى ضروربه فى مجال صعوبات التعلم أكثر من أى مجال تدريسى آحر، فهذا المحال تم تأسيسه مند ٤٠ عاماً فقط وهو ما يُعد تاريخاً قصيراً حداً مقارنة متاريح محالات محث أحرى مثل البحث فى مجال التحنف العقلى، وساءً على دلك يمكن القول أن محال صعوبات التعلم واحه عدداً كبراً من "المدايات الخاطنة" أثناء إجراء البحوث، فكما موقش فى الفصل الماسع فإن لعديد من التدخلات التربوية التي أوصى بها الرواد فى المجال منذ عشرين عاماً مقط معتبر فى الوقت الحال غير مشتة علمياً ويجب طرحها جانباً، وأيصاً أوصح لمصل الأول أن تعربهات مصطلح صعوبات التعلم دائمة التعير بشكل منظم، كما أشر لفصل الخامس إلى أن مناظير ونظريات القياس والتقييم قد تغيرت بشكل جذرى خلال السنوات القليلة الماضية. وتشير كل هذه التعيرات إلى أن المعلمين فى هذا المجال بخلاف أى

معلمين آخريں بجب أن يظلوا مشاركين في البحوث والدراسات حتى نبقى معلوماتهم حديثة ومواكنه لمتطلبات الحاصر

والسؤال الذي يمكن طرحه : مادا يعني أن يشاركوا في النحوث؟ ممكن الرد على هذا السؤال من حلال ثلاثة تكليفات هي. قرءة البحوث، وتطبيق النحوث، وإجراء لبحوث.

١ - قراءة المحوث: Reading Research

يتعين على معلمي الطلاب دوى صعودت لتعلم قراءة العديد من المدلات شهرياً في المحلات العلمية Journals الرجودة في محلات المعلم قد تروده بمعلومات عن فكرة جديدة يمكن تصبيقها بفصله إلا أن الطريقة الوحيدة التي المعلم قد تروده بمعلومات عن فكرة جديدة يمكن تصبيقها بفصله إلا أن الطريقة الوحيدة التي تجعل المعلم مواكناً للمحوث هي أن يشترك ويقرأ بانتظام واحدة من المجلات الرئيسة في لمجال، وتعد مجله صعوبات التعلم Journal of Learning Disab.lities Quarterly ومجمعة صعوبات لتعلم المصلية Journal of Learning Disabilities Quarterly من أهم المجلات التي تحطي باهتم كبير، كها يفيد أيضاً قراءة مجلات أو دوريات أخرى تنضمي مقالات ترتبط صعوبات لتعلم مثل محله الأطعال عير العاديين Exceptional Children، ومجلة علم النفس في المدارس للتعلم مثل محله الأطفال غير العاديين Psychology in the School، وعلم لتدريس للأطفال غير العاديين Journal of Special Education وشعلة التربية الخاصة Journal of Teaching Exceptional Children، وفي كثير من لأحيان بكون الاشتراك في بعض هذه المحلات منضمناً في عضويه بعض المنطات. فعلى سسل المثال، عند الاشتراك في معلس صعوبات التعلم وهو بحدى المؤسسات المهتمة بمجال صعوبات العلم سوف تبلقي مجلة صعوبات البعلم الفصلية بحكم أبك مشترك في هذا المحلس أو أحد أعضائه.

إن من الصعب تصور طبيب عبر مشترك في واحدة على الأقل من المجلات الطبية أو تصور محامياً عبر مشترك في واحدة على الأفل من المجلات الفانونية، ومع ذلك فإنه من الشائع جداً أن تجد المعلمون الدين انتهوا من تدريبهم متوقفين عن قراءة المجلات الرئيسية في المجل، لذا لا تسمح لنفسك بقبول هذا المستوى المهنى المخفض، ويحب أن تضع بنفسك معباراً بحبث نقراً على الأقل محلة كمل شهر وبشكل منتظم من أحس الحفاظ على مستوى احترافك المهنى الحالى.

وفي سعيك من أحل توثيق هذه الجهود في خطة لتحسين المهمى الخاصة بك، ربها محتاح إلى

إعداد ببلوغرافيا ذات هوامش شارحة للمقالات أو ملحصاً مختصراً لكل مقال، بدلك فإن متطلبات مراجعة ما بين ٢٠-٣٠ مقالاً أثناء العام القادم أمر غير وارد لأن متطلبات القراءة تمثل عبء على المعلم المبتدئ ولا تنسق مع عبء العمل الملقى على كاهله.

٢- تطبيق البحوث: Applying Research

غنر المعلمون المميزون الأفكار الجديدة التي يداومون القرامة عنها في المجلات العلمية، فالمعلمون يدرسون ويطلعون فيات مراقة الدات، والتدريس المتقن، والتعلم التعاوى، وتدريس الأقران، واقصادبات البونات، والعقود السلوكية والندريس الدى يساعد على تقوية الداكرة، وتدريس استراتيجيات التعلم لأنهم يداومون القراءة عن هذه الاستراتيجيات في المجلات العلمية، وهذا النوع من المادرة يميز معلمي الطلاب دوى صعوبات التعلم الأكثر فاعلية، وهؤلاء المعلمون مبالون دائياً إلى محاولة استحدام الأفكار الحديدة وبشكل منظم لتحسين طرق وأساليب تدريسهم للطلاب الموجودين في فصولهم، وفي مسعى لتيسير هذا الحهد على المعلمين فإن الاستراتيجيات التي قد تطبق بناءً على فراءة الكثير من المقالات قد تحتاج إلى مقرر عمل إضافي أو دراسة في أثناء سوات الخدمة.

فالتحدى واضح لكل معلم لذا فمهمة كل معلم هى فراءة وتطيق الأفكار الحديثة فى فصله المدرسى بصورة دورية، وهذا يمثل استحابية مطلوبة لنتائج البحوث والدراسات التى ميزت بحال العمل مع دوى صعوبات التعلم على مدار تاريخه القصير، وقد يكون من الأهداف الحيدة تصيق واحده على الأفل من تقنيات التدريس كل خسة أو سنة أشهر من التدريس، وطبقاً هذا فإنك كمعلم - سوف تحرب ما لا يقل عن عشر تقنيات حديثة تقريباً أثناء السنوات الخمس الأولى من التدريس فى الفصل، وقد تختار عند دلك أن تُنفى على استخدام بعص هذه التقنيات أثناء العمل وقد تمتنع عن استحدام الأحرى التي يبدو أمها غير قابعة للتطبيق في موقعك التدريسي.

ويمثل توفر الميز نيات المائية اللازمة للإنفاق على تقنيات التدريس صعوبة خاصة في بعص المجالات، فعلى سين المثال، سبب تقدم التطبيقات التكنولوجية اللازمة لعملية التدريس فإن المرء يمكن أن يقصى أربعاً وعشرين ساعة يومياً يقرأ بحوثاً حول تطبيقات المرجيات المطورة حديثاً لنطلات ذوى الصعوبات، فمن الواضح أن هذا لمحال بعد أحد المحالات التي يجب أن يركز عليها المعلمون المندأون لكى يصبحوا على وعى ببية هذه المحوث وكذلك عليهم نطبيق بعض من حزم البرعيات التي أثبت البحث فاعليتها في قصولهم، ولكى ترداد، فاعليتك كمعنم

عجب أن تصبح أكثر راحة في عملك وأكثر احتراماً له، لدلك يتعين عليك مذل أقصى جهد لدراسة التكنولوجيات الحديثة ونطبيق لك البحوث في فصلك الدراسي

وعادة ما يكون توثيق استحدام هذه الاسترائيجيات الجديدة في قصلك ضرورة من آجل تطبيق حطة التحسين المهني، ويتم هذا التوثيق بعدة طرق أوها: إعداد بعض أبواع التمارير المكتوبة بشأن إتمام هذه الاسترائيجيات مع استكهال بعض المعلومات التي تثبت فاعليتها، و لطريقة الثانية هي دعوة مدير المدرسة ورئسك في العمل أو المشرف إلى مشاهدتك أثناء تطبيق الاسترائيجية الحديدة، أو الطريقة الدريسية الحديدة، ويسعى لهذا لمشرف بعد ذلك أن يكتب تقريراً محتصراً عن كماءتك ونشاطك و دلك في وثائق حطة التحسين المهني الحاصة بك.

۳ إجراء البحوث: Conducting Research

أحرست معطم المعوث و لدراسات المنشورة في المجلات العلمية والدوريات بواسطة الجامعات والكليات الجامعية على حين تم إحراء البعض لآخر من هذه البحوث تحت إشراف مديري المدارس العامة والمشرفين، ومادراً للعاية عدما برى مقالاً يشير إلى أن معلم فصل أجرى بحثاً، ومع ذلك ينبعي على المعلمين إحراء البحوث بصورة دائمة لكى يكتمل فهمهم عن هذا الأمر، وربها يكون مفهوم البحث في حاجة إلى أن يتسع، فعلى سبيل المثال، إذا قام المعلم باستخدام حطة استراتيجية التعلم أو التدحل المصمم للهادة الدراسه الواحدة لكى يقلل من مشكلات الفصل فقد يعبر هذا بحثاً في بعص الجوانب، ولكن هناك مشكلة غت ملاحظتها وقياسها تتعلق بالفروص المحدده وإحراء البحوث للتحقق من صدق هذه الفروص، ثم تبادل هده النتائج شكل منظم مع الآباء والأخصائين العسبين، والمدرسين والمعلمين الآخرين، من أحل التصون على للشرها، فعنده، تقوم بتبادل بتائج بحث التدخل في فصو لهم، ولا تتوقف المعمم للهادة المدراسية قيمة هذه البحوث على بشرها، فعنده، تقوم بتبادل بتائج بحث التدخل لهممم للهادة المدراسية وهذا هو أحد لأهداف الحدة لمثل هذه المحوث، كي أن إحراء بحوث التدخل و تنادل بتائجها وهذا هو أحد لأهداف الحدة لمثل هذه المحوث، كي أن إحراء بحوث التدخل و تنادل بتائجها وهذا هو أحد لأهداف الحدة لمثل هذه المحوث، كي أن إحراء بحوث التدخل و تنادل بتائجها وهذا هو أحد لأهداف الحدة لمثية طيبة.

وفى كثير من الأحيان، قد يجرى المعلمون بحوثاً على قدر من الجودة والقيمة التدريسية محيث ستحق متاتجها النهائية لنشر في مجلات علمية، فعندما يشت المعلم فاعلية فكرة حديدة أو يعدل فقط فى فكرة قديمة فإنه ينبغى تشجيعه على نشر هد البحث، وعموماً، فإن هؤلاء المعلمين يجدوا أنه من المفيد العمل مع شخص ما لديه حبرة في بشر ما بدلوه من جهد وتوثيق تتبع البحث، وهذه الرعمة في تبادل الاسترانيجيات الفعالة إحدى العلامات المميرة للمعلم المتحصص.

والبديل الأخير الدى بتعين علىك - كمعلم - الأخذ به هو الاشتراك في البحوث الحارية في المقاطعات المدرسية، فعلى سيل المثال تشجع الكثير من المقاطعات المدرسية والكليات، وأعصاء هبئة التدرس بالحامعات إحراء البحوث على الطلاب دوى صعوبات التعلم في فصول المدارس العامة لأن هذا يساعد في أن تحتفظ المدرسة العامة بقدرتها على مواكبة البحوث المعاصرة، وبتطلب هذا دائماً درحة من الالتزام بالوقت لإتمام البحث وسوف تحتاج إلى تنى قيمة الالتزام بهذا الوقت من أجل تحقيق مكاسب إيحابية للمقاطعة المدرسية، وفي كثير من الحالات يعود الماحثون إلى المقاطعة بعد إجراء البحث ويتبادلون النتائج مع أعضاء هبئة التدريس المعنين، وأيضاً قد نكون هناك إمكابة الشر المردى للحظط البحثية الخاصة بهم، وأخيراً عدما يكون هذا عكناً ينبغي تشجيع كل معنمي الطلاب ذوى صعوبات التعلم عن الاشتراك في البحوث لكي تستمر معارفهم عن هؤلاء الطلاب وطرق التدريس الملاثمة لهم على عدار صنوات ومراحل بموهم.

وتعد عملية ترثيق الاشتراك في البحوث بسيطة للعاية، ويمكن التوثيق من خلال الآتي، أولاً: إذا رغبت الاشتراك في خطة بحثية متطورة في مدرستك فإن هذا قد يتطلب موافقة مذ بداية العام الدرسي للاشتراك في خطة التحسين المهنى، ثم إذا وحدث أن التدخل الخاص صروري أثباء السنة الدراسية فإنك مد تجرى تعديلاً في خطة التحسين المهنى الحاص بك بحيث بشتمل حطة انتدحل على هذه التعديلات عندما تكتمن.

وحدير دلدكر أن حطط التحسين المهى للأفراد المشرفين في مقاطعتك المدرمية تتطلب نشر مقالات في مجلات علمية كبرى، وهذه المتطلبات تمثل طموحاً كبيراً وقد مكون عباً كبيراً على المعلمين لكن مجال صعربات التعلم بصورة حاصة ومجال التربية الخاصة بصورة عامة لن يبحسن إلا إذ قدّم الأفراد العاملين في المدارس العامه دعماً قوياً من خلال ترويد المحال بالأدبات التربوية الحميقية، فإذا قمت شر ورقة بحثية في إحدى المجلات العلمية أو إحدى علاب المعلمين فإنه ينبعي عليك أن تحرى تعديلاً في حطة التحسين المهنى اخاصة بك أثباء ذلك العام وأن تصبف إليها هذا الإسجار

المشاركة في استمرار التحسين الهني المستمر:

Participation in on going Professional Development

تحدد الكثير من خطط التحسير المهنى المعلمين الذين سوف يشاركون فى ورش العمل المختلفة و للقاءات والاجتهاءات التى تعهد أثناء الخدمة، والمشاركون فى المقررات الجامعية، فعلى سبيل لمثال، إذا لاحظت مشكلة تتعلق بالتعامل مع المسائل التأديبية فى فصل دراسى من فصول الطلاب ذوى صعوبات التعلم الخاص بك فإنك قد تحتاج إلى حضور مقرر جامعى عن إدارة سلوك العصل، وبالمثل، إذا كان لديك العديد من الطلاب الدين قد يستفيدون من المحى الميتمعرف فإلك قد تحتاج إلى حصور ورشة عمل قصيرة عن استراتيجيات النعلم، ويتم توثيق هده الأنشطة من خلال سجلات الحضور فقط.

كيا أن هناك الكثير من المعلمين بمن لا يرغبون في نشر نتائج أعيالهم وهؤلاء يتبادلون أمكارهم المتكرة من خلال عرصها في ورش العمل المختلفة والحلسات التدريبية التي تجرى أثناء الخدمة داحل الولاية، أو الاجتهاعات المحلية أو اللقاءات القومية؛ فعلى سبيل المثال، بُعد الملتقى القومي لمجلس الأطفال غير العاديين متدى كبير للمعلمين لعرص وتبادل أفكارهم الإبداعية أو التي تتميز باخداثة، وبتعين عليك نوثيق حضورك وعروصك التقديمية في الاجتهاع في إطار حطة التحسين المهنى الخاصة بك

العاملون في اللجان التخصصية: Serving on Professional Committees

لا يرال هاك قدراً كبيراً من العمل يعين القيام به داخل محال صعوبات التعلم، ففي معض الأحيال يتعين على الدوله أو وكلات النرسه المحلمة تشكيل لحال عمل للتعامل مع القضاما المتعلقة بتطبيقات مفهوم صعوبات التعلم وقضايا تحديد هؤلاء الطلاب وتشخيصهم ومعايير استخراج الشهادات، ومهام أحرى كثيرة، وبالمثل فإن الكثير من المنظات المهنمة بمجال صعوبات التعلم (مثل محلس صعوبات التعلم Souncil for Learning Disabilities ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) الديها لحان لمناقشة القصايا المهمة داخل المجال، وتعد المساعدة في خدمت لحان العمل هذه نشاط مهني آخر يمكن أن يحسن مهاراتك المهية، ولتوثيق العمل في هذه الأنوع من اللجان داحل حطة التحسين المهي الخاصه مك مكمي في الغالب إمرة خطاب رسمي من رئيس للجنة.

ملخس لمبلية التعسين الهني: Summary of Professional Improvement

سوف ستمر الفرص التعليمية للطلاب ذوي صعومات التعلم في التحسن بشرط استمرار

تحسن الاستعداد المهلى لمعلمى هؤلاء الطلاب لذلك بقع على عائق كل معلم مسؤولية وضع الأهداف بصورة سنوية على الأقل، وإجراء الأنشطة التي قد تحسن قدراته أو مهاراته في التدريس لمؤلاء الطلاب.

وعلى الرغم من أن بعص الولايات أو المعاطعات المدرسية تحتاج إلى حطط التحسين المهنى من كل متحصص إلا أنه لا يوحد سبب يوضح لماذا لا ينبعى للمعلمين في مقاطعات أخرى عدم استخدام حطة التحسين لمهنى لتحقيق أهدافهم المتعلقة بالتحسين المهنى؟ بيد أنه حتى في المفاطعات التي لا تتطلب خطط التحسين المهنى يكون الكثير من المديرين مسرورين للعاية من رقية المعلمين الدين يصعوا وبحققوا أهدافاً على أساس سنوى والتي تتسق مع حطة التحسين المهني، وقد يشير وضع هذه الأهداف إلى رضنك في أن تكون معلياً متحصصاً أكثر فاعلية عها ألب عبيه الآن، وأنب كمعلم مسدئ فإنك بعد الشهور القليلة الأولى من التدريس قد ترغب في أن تشكر خطة تحسين مهنى وأن تشادلها مع مشرفك ومديرك الإداري، وبعد ذلك فإنها سوف أن تشكر خطة تحسين مهنى وأن تشادلها مع مشرفك ومديرك الإداري، وبعد ذلك فإنها سوف الكومان قادرين على إعطائك بعض الإرشادات أو التغدية الراجعة لمتعلقة بمحالات التحسين المهنى المقصودة الخاصة بك وسوف نبين في هذه المشاركة رعبتك في التعلم.

المنتقبل الفائش والتعلى: An uncertain Future and a challenge

و بعص مجالات البحث يمكن للمؤلف أن يقول بثيء من اليقين ما هو الدى من المحتمل أن مجمله المستقبل؟ عير أنه كما أشارت المناقشات المستمرة للقضايا عبر العصول الأخيرة فإن هذا اليقين عير بمكن في مجال صعوبات النعلم، فأى قصية من القضايا الرئيسية التي عرصت في العصول العديدة السائقة قد نؤثر في المجال بصورة كبيرة، ومن الوصح أن محال صعوبات التعلم مجال دينامي ومستمر في النعو لذلك فهناك الكثير من العمل الذي ينبغي القيام به، وبسبب ذلك فإن مشاركتك النشطة في الاجتهاعات المهنية والمناقشات الرئيسية في المجال سوف ينتج عنه شعور بالاستثارة بتعلق بالتوحهات المستقبية للمجال بصورة عامة.

ويمثل مستقبل صعوبات ابتعلم تحديد لكل معلم احتار العمل مع هؤلاء الطلاب، لذلك هإل مسؤولية كل متخصص المشاركة في المناقشات المهية وتحمل غيرها من لمسؤوليات المهنية التي من شأجا تعرير الدمو في هذا المجال، ويتعين عليك كمعلم مبتدئ أن تتحدى نفسك لكى تستمر في تحسين الحدمات المقدمة للطلاب لوى صعوبات التعلم، كما يسغى عليك أن تشارك بفاعلية في مناقشة قصايا تقديم الحدمة مثل الحدمات المقدمة الأطفال ما قبل المدرسة، أو الراشدين دوى صعوبات التعلم، كما يتعين عليك أيضاً المشاركة في المناقشات المتعلقة بأنواع

التسكين التربوى التي تيسر النمو الأكاديمي والاجتهاعي هؤلاء الأطفال، كها يببغي عليك تطوير خطة التحسين المهني كل سنة تقوم بالتدربس فيها وأن تسعى باستمرار إلى تحسين قدراتك ومهاراتك المهنية، فإذا استطعت القيام بهذه الأنشطة فإنه مجب عليث بعد ذلك أن تتوقع أن هذا المحال سوف يهدم لك فرصاً للترقى سواء كان ذلك في الفصول المدرسية أو لفريق الإداري.

وأخيراً يبعى عليك أن تتحدى بفسك بكى تستمتع بالعمل مع الطلاب دوى صعوبات التعلم، وعدم بحدث كل ما قبل فإن المعلمين الجيدين - الذين لديهم مهارات مرتفعة ويملكون معايير شخصية عالية - يستحقون أن يقال عبهم أنهم هم المعلمون الذين يجبون حقاً العمل مع هؤلاء الطلاب، لدلك يبغى البحث عن طرق تجعل تدريسك عمتع بالسبة لك وللطلاب الموجودين في فصلك، وإذا حدث ذلك، فإنك سوف تجد نفسك قد استطعت أن تؤثر تأثيراً إيجابياً في الحوانب المكرية والانفعالية في حباة الطلاب لذين تقوم بالتدريس لهم وكذلك في رعاتهم، وهذا أمر جيد لأبك سوف تحعل هناك احتلاف في حياة هؤلاء الأطفال الذين يجتاجون إلى من يمد لهم يد العون وربها تجد نفسك أنك تحب مهنة التدريس للطلاب ذوى صعوبات لتعلم، فهناك الكثير من الأطفال الدين سوف تدرس لهم في المستقبل ويتطرون حيراتك التدريسية، فالتحديات أمامك ضخمة وواضحة ولكهم يستحقون أفضل معلم وبهمكانك دائها أن تكون هذا المعلم.

وسوف تساعنك النقاط التالية في دراسة هذا الفسل:

- إن الشيء الوحد المؤكد في مستقبل مجال صعوبات التعلم هو النقاش المهني المتحصص
 لعدد من القضايا وحاصة القضايا الباتجة عن تشريع النعليم حق لجميع الأطفال.
- أد مجتمع صعوبات التعلم آخذ في الانساع بسبب صعوبة التحديد- الناتجة عن الصعوبة في وصع تعريف لصعوبات التعلم- والإضافة المسمرة لمجموعات مختلفة من الأطفال دوى المشكلات الأخرى إلى هذا المجتمع.
- إن الاحتراق النفسي للمعلمين أصبح مشكلة داخل محال صعوبات التعلم. وقد برتبط بالإعداد عير الكافي للمعلمين والاستمرار في استحدام تدخلات ومعالجات غير فعالة، إضافة إلى المسؤولية الفردية للمعلم في مواحهة الاحتراق لنفسي من خلال الاشتراك في اللقادات المهنية والتحدي المستمر للذات

- يسعى أن تكتمل حطة المحسين المهنى كل سنة ويشكل جيد للمحافظة عنى المشاركة
 المهنية في المجال
- بن ترايد عدد الطلاب لذين شخصو، على أبهم يعانون من اصطراب قصور الانتباء المصحوب بالشاط الرائد أفضى إلى زيادة في القلق المرتبط توجود اضطرابات مصاحبة أو متراسة ، لدلك سوف يهتم مجال صعوبات التعلم بهده القصايا في العقود المقبلة.
- سوف تتنقى قصية الانتقال إلى حياه الراشدين اهتهاماً كبيراً للغاية في السنوات العشر المقبلة
- إن المعدمين دوى الفاعلية المرتفعة هم المعدمون الدين يستمتعون بالعمل مع الطلاب دوى صعوبات التعلم، فهؤلاء المعدمون يقرأون البحوث باسمراز ويطبقون ما أسفرت عنه نتائج هذه النحوث في فصولهم الدراسية، كما أنهم كذلك يقومون بإجراء البحوث.
- إن تطبيقات السريس بمساعدة الحاسوت والتكنولوجيا المساعدة قد محدث ثورة كبيرة في هذا المحال.

أسئلة وأنشطة : Questions and Activities

- القش مرحلة الاخد والرد حول الاستحقاق السبى ومشكلات توفير خدمات الطهال ما قبل المدرسة دوى صعوبات التعلم.
 - ٢. قم ممراحعة تشريع التعليم حق حميع الأطفال وقدم تقريراً عنه إلى الفصل.
- ٣. حدد بعص المقالات في المجلات العلمية البحثية التي كتبت من قبل معلمين. هل بجد و جهه بطر محتلفه في هذه المالات؟
- 3. شكل محموعات صغيرة وقم بإعداد العديد من حصط التحسين المهنى كما لو كنت تقوم بالتدريس في المقاطعة المدرسية المحلية ما هي الأنشطة التي ينبغي تضمينها والتي لم يتم دكر أسمها في هذا الفصل؟ تبادل هذه الأشطة مع فصلك.
- ه. احر مقابلة مع بعص مديرى المدارس المحلية بشأن ظاهرة الاحتراق النمسى بين المعلمين، ما هي أنواع الأنشطة التي يمكن أن توصى بها هؤلاء المتخصصين للتخلص من لاحتراق النفسي؟
 - ٦ حدد العديد من أشكال التكنولوحيات المساعدة، وقدمها لنفصل.

RESTERRACION

- Bender, W. N. & Larkin, M. J. (2003). Reading strategies for elementary students with learning difficulties. Thousand Oaks, CA. Corwin
- Bender, W. N. (2002). Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best practices for general and special educators. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994 Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323–341
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, F. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities. Predictive factors and student perspectives. Exceptional Children, 66(4), 509-529.
- B I ingsley, B., Carison, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children* 70(3), 333–347.
- B alock, G., & Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities. Creating sound futures. Journal of Learning Disabilities, 29(1), 7-16
- Brinckerhoff, L. C. (1996) Making the transition to higher education. Opportunities for student empowerment. Journal of Learning Disabilities, 29 118-136.
- Caus, H. W., Hogan, T.P. & Pey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164.
- Commission on Excellence in Special Education (2001)

 Revitalizing special education for children and their families. Available from www.ed.gov/imts/commissionsboards/whspec.eleducation.
- Cornoldi, C., Venneri A., Marconato, F., Molia, A., & Mortinari C. (2003) A rapid screening measure for the identification of visuospatial learning disability in schools. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 299–306
- Council for Exceptional Children (CBC) (2003, October 29). No Child Left Behind Aci makes "no sense" for students with disabilities, say special education teachers. Reston, VA. Author
- D-Arcangelo, M (1999) Learning about learning to read: A conversation with Sally Shaywitz Educational Leadership, 57(2), 26–3

- Ell.ott, S. N., & Marquart, A. M. (2004). Extended time as a testing accommodation. Its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70(3) 349–367.
- Evers, R. B. (1996). The positive force of vocational education. Transition outcomes for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29, 69-78.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Boudousquie, A., Copeland, K., Young, V., Kalinowski, S., & Vaughn, S. (2006). Effects of accommodations on high-stakes testing for students with reading disabilities. Exceptional Children, 72(2), 136-152.
- Pletcher, J. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (1994). Attention as a process and as a disorder. In G. R. Lyon (Ed.), Frames of reference for the assessment of learning disorbities. New views on measurement issues. Baltimore. Pag. H. Brooks.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education. The causes and the recommended solutions. The High School Journal, 86(1), 36-44.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences. The theory in practice. New York. Busic Books.
- Hammill, D. D. (1993). A timely definition of learning disabilities. Family and Community Health. 16(3). –8.
- Janiga, S. J., & Costenboder, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities. A survey of college service coordinators. Journal of Learning Disabilities, 35(5), 462-468.
- Jensen, E. (1995) The learning brain. Del Mar, CA. Turning Point
- Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luecking, R. & Mack. M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services. What research tells us. Exceptional Children, 68(4) 519-531.
- Kavalo, K. A., & Forness, S. R. (1987). The far side of heterogeneity. A critical analysis of empirical subtyping research in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 374–382.
- King-Sears, M. E. (2005) Are you highly qualified? The plight of effective special educators for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(3): 187–189

- Kohl, F. L., McLaughlin, M. J., & Nagel, K. (2006). A ternate achievement standards and assessments. A descriptive investigation of 16 states. Exceptional Children, 73(1), 107–123.
- Kohler, P.D., & Field. S. (2003). Transition focused education. Foundation for the future. *Journal of Spe*cral Education, 37(3), 174-183.
- Lyon, G. R. (2000). Learning disabilities. In Annual Editions 00/01 Educating exceptional children. Guilford, CT. McGraw-Hill.
- McKigney J. D. 1984). The search for subtypes of specific learning disability. *Journal of Learning Dis*abilities, 17, 43–50.
- McKinney, J. D. & Speece, D. L. (1986). Academic consequences and longitudinal stability of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 365–372.
- McLeskey, J., Tyler, N., & Saunders, S. (2002). The supply and demand of special education teachers. A review of research regarding the nature of the chrome shortage of special education teachers. Gainswile: Cernet on Personnel Situities in Special Education, University of Florida.
- O'Shaughnessy, T. E. & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the mierature. Learning Disability Quarterly, 21(2), 123–150.
- Perkins, D (1999) The many faces of constructivism. Educational Leadership. 57(3), 6-1
- Raskind, M. H., Herman, K. L., & Torgeson, J. K. (1995). Technology for persons with learning disabilities. Report on an international symposium. *Learning Disability Quarteely*, 18, 75–184.
- Rourke, B. P. (2005). Neuropsychology of learning disabilities. Past and present. Learning Disability Quarterly, 28(2), 11–114.
- Rourke, B.P., Ahmad, S.A., Codins, D.W., Hayman-Abello, B.A., Hauman-Abello, S.E., & Warmer, F.M. (2002). Child-clinical/pediatric neuropsychology. Some recent advances. Annual Review of Psychology, 13, 309–339.
- Rourke, B. P., van der Vlugt, H., & Rourke, S. B. (2002).

 Practice of child-clinical neuropsychology. An introduction. Lisse. The Netherlands. Swets & Zentinger.

- Sarouphim, K. M. (1999) Discovering multiple intelligences through a performance-based assessment Consistency with independent ratings. Exceptional Children, 65, 151–161.
- Silver, C. H., Pennett, H. D., Black, J. L., Fear, G. W., & Balise, R. R. (1999). Stability of arithmetic disabiity subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 108-119.
- Simpson, R. L. LaCava, P.G., & Graner P.S. (2004). The No Child Left Behind Act. Challenges and implications for educators. *Intervention in School and Clinic* 40(2): 67–75.
- Smith, T.J., & Adams, G. (2006) The effect of comorbid A D/HD and learning disabilities on parent reported behavioral and academic outcomes of children. Learning Disability. Quarterly, 29(2), 101-1-2.
- Sousa, D. A. (2005). How the brain learns to read. Thenesand Oaks. CA. Corwin.
- Sousa, D. A. (2001) How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA. Corwin.
- Stanford, E. D., & Hynd, G. W. (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD/ H. ADD/WO, and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 243-253.
- Swanson, H. I. (1999). Cognition and learning disabilitics. In W. N. Bender (Ed.). Professional issues in learning disabilities. (pp. 415-460). Austin. TX. Emil.
- Sylvester R (1995) A celebration of neurons. An aducator's guide to the human brain. Alexandr a, VA. Association for Supervision and Curnou um Development.
- Yell, M. L. Katsiyaanas A. & Shiner J. G. (2006) The No Child Left Behind Act, adequate yearly progress, and students with disabilities. *Teaching Ex*ceptional Children, 18(4), 32-39.
- Ysseidyke, J., Nelson, J. R., Chastenson, S., Johnson, D. R., Dannison, A., Thezenberg, H., Sharpe, M., & Haws, M. 2004). What we know and need to know about the consequences of high-stakes resting for students with disabilities. Exceptional Children, 71(1), 75-94.
- Zabel, M. K., & Zabel, R. H. (1983) Burnous among special education teachers. Yeacher Education and Special Education. 6: 255-259

ملحقا الكتاب

منعق رقم (١): أهداف الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوى سعوبات التعلم منعق رقم (٢): مسرد مصطلحات الكتباب

ملحق رقم (1) أهداف الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوى صعوبات التعلم

يمدم هذا الملحق صفحات من الخطط لتربوبة العردية (IEPS) لبعض الطلاب الدين تمت مناقشة حالتهم في العصل الخامس، وتمثل هذه الصفحات أحراء من الخطط التربوية العردية التي لها أهداف مرعية محددة وأهداف سلوكية، وعليك أن تلاحظ عبد قراءة صفحات هذه الخطط التربوية العردية العلاقة مين بقاط الصعف التي ورد دكرها في تقارير التقييم والأهداف الفرعية المحددة داحل الحطة النربوية العردية، وربها تجد لديك الرغبة في أن تعود إلى أجراء الخطط التربوية العردية المستمرة للفصول الأولى من هذا الكتاب

- أهداف الخطة التربوية الفردية للطفل أدمارتين

تستخدم بعض المقاطعات المدرسية عبد صياغة الحطط التربوية العردية للطلاب دوى صعوبات التعلم صبع معينة يتم من حلالها وصع أماط بموذجية من الأهداف في معتلف المحالات الأكاديمية والسلوكية ، فعلى سبيل لمثال تتعق الحطة التربوية الفردية المقدمة في هذا الملحق (أبظر الشكل أ-١) مع هذه الصيغة. فعند صياغة الحطة التربوية الفردية يتعين على اللحنة مواجعة بيانات التعييم الربوى التي تم الحصول عليها والتأكد من أن هذه الصيغة تصم كل الأهداف التي يتمعي تصميبها في برنامج الطفل "ادم" التربوي الفردي في العام المقبل، أيضاً تضمن هذه الصيغ بصورة عامة بعض البراغات التي تسمح للحنة بكتابة الهدف المراد للطفل المغنى ذي الصعوبات.

وعليك أن تلاحط لنركير على الأهداف المتعلقة بالمهم الفرائى (أنظر الشكل أ-٣)، والأهداف لمتعلقة بمهارات كبانة الفقرة (أنظر الشكل أ-٣)، وسلوك التركيز على المهمة (أبطر الشكل أ-٤)، وهي مهارات تم تحديد ضعف الطفل فيها من حلال تقييم الكفاءة الأكاديمية له، وبناء على ذلك يبعى أن تنلقى هذه الأهداف نركيراً أكبر من حبث الجهد التسريسي واخهد العلاحي أثناء العام الدراسي القام، حبث يتعين على المعلم الذي سوف يعمل مع الطفل "آدم" في فصل صعوبات التعلم أثناء العام الدراسي المقبل أن يركز جهده على

بقاط الصعف الى تم تحديده، محيث يكون معيار الوقت لإبحاز كل هدف هو مستوى السمكن من الهدف وإنقاله وكذلك قابلية مستوى التمكن أو الإتقان للقياس. وتحتلف أوقات إبحار هذه الأهداف على مدار العام الدراسي بحث بتم الانتهاء من بعض الأهداف في وقت مبكر من لعام الدراسي في حن أن بعض الأهداف الأحرى تستعرق العام الدراسي بأكمله

فعالماً ما توحد طريقه التقسم داحل مواد المنهج الدراسي المستخدم في الفصل المدرسي، حيث يتنافص التركيز على استخدام حتبار فنود الدعة ريسم السخدام الصيع المحتلفة للسياق من حلال كتاب لقراءة الأساسي، ويرجع ذلك إلى أن الكثير من مواد المهج الدراسي تقييات عنلفة، وعادة يكون من المستحسن ستخدم تقييات ترتبط مباشرة بالمواد الدراسية التي يدرسها الطفل، وهذه التقييات لابد من مراعاتها في الحطة التربوية الفردية للطفل.

وعليك أن تلاحظ أيضاً الأهداف المحتلفة المرتبطة بسئوك التركيز على المهمة، والتي تمت صياغها نتيجة تعليقات المعلمين التي تؤكد على أن الطفل "آدم" بديه قابلية سريعة للمشب ، فالكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بظهرون بشرات تدل على القابلية للتشنت، لذلك فإنه من المألوف أن تحد مثل هذه الأهداف في الخطط التربوية الفردية، وكما اتضع من خلال المعلاجات الما وراء معرفية والسلوكية التي عرضت في هذا الكتاب، فإن التدخلات تهدف إلى التعلب على تشب الطفل "آدم" وأد يصبح شديد التركيز.

وأحيراً، بها أن الطهل " دم" م يظهر ضعف في مدة الرياصيات أو المواد الدراسية الأخرى، وإن صفحات الجعة التربوية الفردية التي تتضمن هذه الأهداف (أهداف مادة الرياضيات، والمواد الدراسية الأحرى التي لا يعاني الطهر من صعوبة فيها) سوف تحذف من الخطة التربوية المهردية للطفل، وبالمطبع إذا أشار التقسم المستقبل أو تقبيم الصفوف في فصول الدميع إلى أن انظمل يعاني من ضعف في بعض المواد الدراسية الأخرى فإن صفحات إصافية سوف تضاف إلى لحطة التربوبة الفردية احالية وبشكل منظم لكي تزود البريامج التربوي العردي للطفل بالتفاصيل، ولابد أذ بجدت هذا باستمرار طوال أشهر ابعام الدراسي.

الشكل (أ -١٠) الأهداف فصيرة الأمد لعملية التعرف القرائي

تاريخ بداية الخطة ١/٩

انعلم الأستاذة جينبر

اسم المطالب : ادم أرتير

المدرسة . ويست وود

رقع الطالب: ٨٦٣٨

| | 73 | ٠ . ريسب | | | | | |
|-------------|----------------|----------|-------------------------|----------|--------|-----------|---|
| 1 | الله الله (| ناريح | ا طريقة نفيم الأدراد | , | المعيا | | الأمداب |
| Ŋ | } | المراجعة | الأهداب | الح | | _ ر | |
| | _ | المراجعة | الأهداب | <u> </u> | | <u>می</u> | شحسين عملية التعرف الفراني لدى الطاس، يسعى على الطالب أن الطاس، يسعى على الطالب أن الكلمة الكلمة و على الأصوات الساكة في بداية وسط الكلمة وسط الكلمة يعرف على الأصوات الساكة في بهية الكلمة يتعرف شكل صحيح على أصوات الحروف المتحركة القصيرة الحروف المتحركة لطويلة حروف المتحركة لطويلة حروف المتحركة لطويلة حروف المتحركة القصيرة على أصوات الحروف المتحركة لطويلة والمدوف المتحركة المقويلة حروف المتحركة المقويلة حروف المتحركة المقويلة حروف المتحركة المقويلة الحروف المتحركة المقويلة المتحرف المتحرف المتحرف المتحرف أموات المتحرف ال |
| | | | | | | | - يتعرف سنكن صحيح عنى أصوات طروف المتحركة المعتبطة - يتعرف بشكل صحيح على الإدعام يعك رمور الأنهاط الصوتية التي تتألف مس صوت (ساكن "م متحرك ثم ساكن) بشكل صحيح |

| | | | |
|-------------|---------------------|-------------|--|
| | | | - يعك رمور الأماط الصوتية التي تنألف |
| | | | ا من صوت "ساكن ثم منحرك ثم ا |
| | | | منحرك ثم ساكل" مشكل صحيح |
| | | | عك رمرر الأباط الصوتية التي نتألف |
| | | | من صبوت "ساكن ثمم متحبرك ثم |
| | | | ساكن صامب" مشكل صحبح |
| 1 | | i | - يصك رمسو، الكلسيات المسركة بسشكل |
|] } | | | ا صحیح |
| | | | - مصكرمور البادنات اللعبوية سشكل |
| | | | محع |
| | | | مفك رمبور اللواحيق اللغيوية بيشكل |
| 1 1 | - الاحتيارات | | محيح |
| | المختصرة من ا | | ا بفيك رمبور أصبول الكليمات بسكل ا |
| | ا كتاب اللغة ا | 10 /111 1/: | |
| | | , | ا - يعنك رمور الكليات التي شهي تالا تي |
| } | ا -الاحتمار ا | | ING . ED . ER . EST |
| | القسى ا | | - يقسرا الاحتسارات سصورة ملائمة |
| 1 () | والمعدى من سلسلة | 110/9. 1/ | |
| | الفراءة | ١. | ا - پهرا ۱۱ حظار ک محمد دسته خوبه |
| | القراءة الأساسية | | بصورة ملائمة يستوى صفه |
| | | | - عَراً بسهوله |
| | | | - يستحدم السياق مصوره ملائمة لمك |
|) | | | شفرة كلمة جديدة |
| | 1 | | - يكمل الحمر الناقصة مشكل شفوي أو |
| 1 1 | | | عويرى |
| | | | - يعطني منصاد ومنزادف وحساس |
| } | | L. | الكليات |
| () | | 1 | بكور قادراً على قراءة وربط سلسلة |
| | | | الأحداث |
| | | | (كس أهداف أحرى ملائمة عمليه |
| | | | التعرف لقرائي) |
| | | | توقيع وبي الأمر |

الشكل (i – ٢)

الأغداف قصيرة الأمد لعملية الفهم انقرائي

تاريخ بداية الحطة 1/4

الملم . الأستاذة جيبير

اسم الطالب . آدم أرتير

المدرسة : ويست وود

رقم الطالب: ٨٦٣٨

| ستوی نمکن لا | اند | تاريح المراجعة | طريقة تقييم الأهداف | الميار من بـ الحـ | الأمدات |
|--------------------|-----|-------------------|---|--|---|
| | | | قريبات القراء، الأسوعية الأسوعية المائية لرنيسية الفكرة لرنيسية الماضين المستخلاس المستخلاس المهارة الفرعية | 0/10/4·1/4 0/10/4·1/4 0/10/4·1/4 | أو تحرّ مرد طمة التنامع احداث القصة يقر أالقطع المحددة ويجيب على الأسمئلة المستعلفة لاحقائسق والتعاصيل |

| r | | | |
|---------------|-------------------|-------------|-----------------------------------|
| | | | مقسرأ وبجسب حسن الأسمثلة |
| 1 | | | المتعلقة مهارات الثمييس سس |
| | } | | الواقع والخبال شموياً أو تحربرناً |
| () | -الاختــــارات | 0/10/11/4 | ل يفسرأ ويجسيب عس الأسسئلة |
| 1 1 1 | السشهرية التسعى إ | · | المتملقه بالعلاقيات سين السبب |
| | بجيريها المعلم | 0/10/14.1/1 | و المنجة شفوياً أو تحريرياً |
| 1 1 1 | - الاحتسبارات | | - مدرأ ويجب عن الأسناة |
| ' | السشهرية التسى أ | | المستعلقة بالعلاف ات المقارسة |
| | يجويها المعلم | | المتناينة شمويا أو عريربا |
| { | ĺ | | - يفسر الرسوم البيانية والحرائط |
| | \ | | والحداول. |
| { | í l | | - شع التعبيات المكتوبة |
| | | | يستحدم فراءة السياق يصورة أ |
| | { | | ا ملائمة |
| | | | (اكتب أهداف أحرى ملائمه |
| , | ! (| | ىعملية العهم القراثى) |
| | | | توفيع ولى الأمر |

الشكل (i – ۲)

الأهداف قصيرة الامد لعملية التعبير الكتابي

تاريخ مداية الخطة : ١/٩

المعلم الأستادة جينبر

اسم الطالب . أدم أرتير

الملامسة أويست وود

رقم الطالب_ ١٦٣٨_

| مستوى التبكر بعم لا | ئارىج المراجعة | طريقة تقييم الأهداب | المار الل | الأمدات |
|---------------------------|-------------------|------------------------|-----------|--|
| | | | | لتحسين عملية التعسير الكتاسي يبعي |
| | 1 | 1 | | على الطالب أن |
| | | | | - يكور حملة صحبحه بحوياً |
| | } | | | - يستحدم مفردات لعوبة ملائمة |
| } | | | | - يجيب إحابة منجيحه عن أسئلة الفهم |
| | | 1 | | التى تُعطى بعد قطع القبراءة المناسبة] |
| | } | | | المستوى انطالب القرائي |
| | | | | - يستحدم علامات الترقيم سشكل |
| | } | | | صحع من (وصع نقطة في بهايسة |
| | | | | الحملة ، واستحدم الاحتصارات، |
| | | | | والسادات اللعبوية، ووضيع علامية |
| | | | | الاستفهام بعد السؤال، ووضع الفصلة |
| 1 1 | 1 | | | بين استاريخ و لسمه ، وسين المبيسة |
| 1 1 |] | | | والدولة، واستحدام علامات التعجب. |
| } } | | | | وعلامات الاقتباس، والعواصل) |
| | | ' 1 | | - سبتحدم الأحرف الكسيرة سصورة |
| ' | | | | صحيحة في الديسة الحمس، وأسماء |
| |] | | | الأشماص، والكت، والان والدور، |
| } } | ļ | | 1 | والأقطار، والأمام الخاصة بالشعوب) |
| | } | | | - يستحدم القاموس لمحديد الإملاء |
| } | | | | الصحيح، وأحراء الكلام الصحح ، إ |
| | } | | | و مصحيح الكسمات استحدمة في ا |
| <u> </u> | <u> </u> | L_ _ | | <u>اخملة</u> |

| 1 | | İ | | - يحدد أجراء الكيلام (الأمسياء) |
|---|----------|--|----------|---------------------------------------|
| | } | | | والسصائر ، والأفعال ، والسصفات ، |
| | | کل اسوعیں 📗 | 0/10/1/4 | والحال، وحروف العطف، وحروف |
| • | } | کن أسبوع 📗 | 0/10/1/9 | الحر، وصيعة الثعجب) |
| | } | | | ا بستحدم مسرد الكلياب |
|] | } | کل و حدة | 0/101/9 | - بستحدم الموسوعه ساقة |
| | | (الدريح مثلا) | | - ســطم الموصــوعات والمعلــومات |
| | 1 | | | و لأفكار في محموعات مطقيه مطمة |
| | | 1 } | | - یکود ظرات صنعیعة من حنث |
| • | l | 1 | | ل كحو ، والمهجى ، وعلامات البرقيم ، [|
| | () | 1 1 | | والكليات لمستخدمة |
| 1 | } | - | | - يۆلىك مقىالات ئىسجىجة مىل جېڭ |
| | ! | ĺ | | البحو والنهجي، واستحدام الأحرف |
| | } | ļ | | الكسيرة، وعلامات الترفيم، والكلمات |
| | ' | ·' | | المستحدمه. |
| | } 1 | | | - بكنت تقريعراً صبحيحاً من حبث |
| |] | i i | | ا سلامة فسراعدالسمو والتهجسي، |
| | } { | \ \ \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\ | | والأحرف لكبيرة، وعلامات الترقيم، |
| | | 1 | | والكلمات المستحدمة وأسلوب التقرير. |
| | ! | 1 | | (اكتب أهداماً أخرى ملائمه عملية |
| 1 | | | | التعمير الكتامي) |
| | <u> </u> | <u> </u> | | يوقيع ولي الأمو |

ا**لشكل (أ - 1)**

الأهداف قصيرة الأمد لعملية تعديل السلوك

تاريخ بداية الخطة ١/٩٠

اسم الطالب: آدم أرنير

رقم الطالب : ٨٦٣٨

المعلم الأسناذة حينير

الملارسة : ويست وود

| | | | <u> </u> | | | |
|------------------|-----|-------------------|--|--------|-------------------|--|
| عوى مكن لا | | تاريخ المراحمة | طريقة نقييم الأعداف | إلى | المعيار مس | الأمل.ف |
| | Ī | | ملاحطية | | | لتحسين سلوكيات الطالب يسعى علبه |
| iΙ | | | ا العســــــــــــــــــــــــــــــــــــ | 1 | · /T+ 1/4 |) آر |
| | - | | ا حشرات رمسية | المهمه | التركيس عملي | - يسمحدم الموقب بكماءه، ويحمس |
|) | | | مجددت وحاصه | | /۸+ | ا سلوكيات التركير على المهمة التعليمية . |
| } | l | | عــــــدما | | | - يندرك وسندر مشاعره ومنشاعر |
| | ļ | | يستحدمون | | 1 | الأحرين |
| | Į | | الطسام مسراقة | | | - يعسر بطبريقة ملائمية عس مستدعره |
| 1 | | | السدات أنساء | | | واحاسيسه |
| { | | | البركيسر عسلي | | | يشترك والأسشطة الطلب بة دون |
| (| | ' | المهــــام وإدرة | | | ا تدحن المعلم ، ويفلن من عدد تدخلات |
| | | | دائهم | 37 1 | 0/4.1/4 | المعلم اللارمة |
| | l | | -نـــجيل | | | - يصل إن المدرسة في الوهت المحدد |
| | | | ا الأحـــــدات | | | م الما الما الما الما الما الما الما ال |
| | | | المتعنقة بالمعلم | 0/10 | 0/9-1/9 | الوقت اللارم لبدء العمل |
| 11 | | | والتعريسر مسد | | | حوف مند وم بالمحمد التعليمية حسى (- يطيل ق أداء المهمة التعليمية حسى (|
| ì i | | | ا بداية العمل | | | - ' ' |
| 1 | - { | | ا –الوــــــوم | | | ل متهی وقت العمل |
| | | | اليوسية ا | | 1 | يحاول حل المشكلات المتعلقة بالمهمة |
| |] | | للتكليفات التى | | | الأكاديمية قبل طلب المسائدة مين ا |
| | Ì | | سهى كل أسبوع | | ı | الأحرين |
| (| | | | | | - ينظم وبكمل التكليمات في عصود |
| | | | | | | هتر؛ محددة من الوقت |
| | | | L | | | - يكتشف سبل مفنولة يستحدم ب |

| الوقت المشقى عبدها ستم الأنهاء من المساع من المسلوكيات عبر المسلوكيات عبر |
|---|
| المقبولة أثناء هذا الوق اسقي. |
| - ينتحمل المسؤوليه عن المواد الدراسية |
| والممتلكات الشحصية للآحرين |
| - بتصل الشحصات المحتلفة والمراقف |
| المتعسرة مسع الاحستعاط سسلوكيات |
| ملاتمة، كم بقلل من السلوكيات عير |
| الملائمة اثدء هذه المواقف |
| (أكسب أهدافاً أحرى ملائمة لعملية |
| بعدين البينوك) |
| توقيع وبي الأمر |

أهداف: تخطة التربوية الفردية للطفلة " هيثار ديمتري"

لقد تمت مناقشة أهداف الخطة التربوية الفردية للطفلة "هيثير ديمتري" من قبل ، فبعد أل أمعت اللبجنة النظر في معلومات التقييم، قامت لفحص الأهداف الموجودة في فائمه الأهداف المتعلقة بالمحالات الدراسية المختلفة.

لدلك بتعن علىك أن تلاحظ العلاقة بين أهداف هذه الخطة التربوية الفردية (التي توجد أهدافها في الأشكال أ - 0، أ - 7 ، أ - ٧) والمعلومات الواردة في تقرير التقييم، فالأهداف التي تم إدراجها هنا توضع حوالب القوه وجوالب الصعف التي تمت الإشارة إليه في تقرير تقييم اللحنة للطفلة "هيثير ديمتري" وعلمك أن تلاحظ أن بعض الأهداف مثل (الإخبار بالوقت، ومعاهيم فيمة النقود) تم إدراحها في الخطة دول أي تفييم أو دليل يشير إلى احتياج الطفلة إليها، ويحدث هذا في الغالب عندما يحبر معلم الفصل اللجنة بأن الطفلة تحتاج إلى عمل علاحي في عمل معين أو بعض المواد الدراسية.

وتشير التواريح المحددة للانتهاء من تحقيق الأهداف إلى أن الأستاذ "فرانكس" معلم "هيثير" يستخدم ألياطاً مختلفة من التقييمات ، حيث يستخدم ملاحطات المعدمين لتقييم بعض الأهداف ، كما يستخدم التقييمات اليومية والأسبوعية لتمييم أهداف أحرى ، وحين بجدث التمييم بصورة دائمة فإن الرسوم البيائية التي تعبر عن تقدم الطفلة تتشابه إلى حد ما مع الرسوم البيائية التي تعبر عن الفصل الخامس.

الشكل(أ - ٥)

الأغداف قصيرة الأمد غهارات القراءة الأساسية

الاسم هيئير ديمتري تاريخ الميلاد: ١٩٩٨/٤/٦٤

القائم بالتطبيق: الأسنادة لي

الأهداف السوية :

٢٨- تسمية مهارات القراءة الأساسيه حتى المستوى ٣

٢٩ - تىمبة مهارات الفهم الفراثي حتى المستوى ٢٠٥

| سنوي تمكن | | ناريخ المراجعة | طريقة النقييم | معيار التمكن | الأخذاب قصيرة الأمد | الحدف |
|--------------|---|-------------------|--|-----------------|---|-------|
| لا يرال | 7 | 17/5 | الاحتسارات | الشكرمن | أ يُعطى لنطالمة مدلسول مصردات | ۲۸ |
| الشقدم | | | عكــــــية | أهسداك | الكلمات الأساسية مصورة مصرده وق | |
| مشرأ | | | المرحع | الفائم | داحل السياني. وعن العالية أن تقرأ | |
| | | | | , 1 • • • • • • | الكليات شهرياً | |
| | | | ملاحط_ة | | ب ديعطسي للطالسة كليات عير معروفة | ' |
| | | | المعنم | | بالسبية لهاه وعليها أن تستجدم مهارات | 1 |
| | | | عينات من ا | | الكلمة الأساسية و فك الرمور الآتية | |
| | | ۱/۳ | ا عمــــــــــــــــــــــــــــــــــــ | | ١- حروف العلة | |
| | l | | الطلاب | | ۲ الحروف الساكنة | |
| | | | ا ئىسجىلات ارىن | | ٣- المرح | |
| | | | المعمم | /4• | الذيجراف (الحرفار اللذان بمثلان أ | } |
| | l | | | | صوتاً معرداً؟ | |
| | | | | | ٥ - الإدعم | |
| | | | | | ١ - المفاطع الصوتية للكماب | |
| | | _ | | <u> </u> | ۷- مهادات أحري مدكر | |
| | | ۱/۲ | ملاحطـــة | | ح- يُعطي للطائسة مقسرة أو مقسرات | |
| | | | وتسحيلات | 7.4+ | لقراءتها ، وعديها أن نطهر قلزتها على ﴿ | |
| | | | المعنم | | استحدام ستراتبحيات الكسمة الأساسية | |
| | | | | | ومدلول انكلمة عندما تقرأ | [|
| | | | | | ۱ الكليات | |
| | | | | | ۲ عنوی المواد اندراسیة | |

| | 1 | | | 1 | г | | _ | | , , |
|-------------|----|-----|---|------|--------------------------|------------------|-------------|-------------|-----------|
| | | ۱/۳ | للحطسة | به., | أو حنسرات | سه من سرة | ى لنساد_ | د-يُعط | |
| | | | المعلم | | ي الطالبة أن | وية، وعلم | صوره شه | للقبرءه با | |
| | | : | | | لاقة | نعمر وابط | نها على ال | تظهر قدر | |
| | | | | | | | | | \ \ \ \ \ |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | ملاحطــــــــــــــــــــــــــــــــــــ | | - ات لنقرأها | يقي أو مقر | بطالة و | أ ـ يُعطِي | Y 4 |
| | | | البعلم | | اها القرائي | _ | | _ | |
| | l | | الاحتسارات | | ر عن أسئلة ب عن أسئلة | - | • | | |
| | | | عکة | | ľ | | _ | - الفهم ومة | |
| | | | المرجع | | | بة | | ١ - الأسنا | |
| l l | | | | | | 7 | الاستنتاء | ٧ - أسئلة | |
| | } | | | | | _ | • | ٣ أسئلة | |
| | | | | | الإجاب | لإجابه | العراءة | القراء و | |
| | | | i | | المسريرية | الشعريد | الصادء | الشعرب | |
| | | | | | , | ٤ | | 1 | |
| | | | | | | ٤ | J | 1 | |
| | | | | | , | ε | J | 1 | |
| | | | | | | | | | |
| | i | | | | | | | | |
| \ | | | | | | | | | |
| | 1 | | | | | | | | |
| | | | } | | l | | | | |
| | ΙÌ | | | l | | | | | , (|
| } | | | | | | | | | |
| | | | | | ļ | | | | |
| | (| | | | | | | | 1 1 |
| 1 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | 1 | | | | | | <u> </u> |

الشكل (١٠١)

الأهداف قصيرة الأمد للمهارات العسابية (الرياض

الاســــم : هيثير ديمتري تاريخ الميلاد : ٢٤/ ١٩٩٨/٤

الفائم بالنطبيق: الأسناذة لي تاريخ بداية الخطة ١/٩

تاريح المراجعة ١/٦

الأعداف السنوية

٢٩- تنمية مهارات لاستنتاح الرياصي حتى المستوى ٣

٣٠- تىمبة المهارات الرياضية حتى المستوى ٣

| ی الشکن لایزال التقدم مستمراً | نعم | تاريح المراحمة | طريقة التغييم | معیار انتمکن | الأهداف قصيرة الأمد | المدف |
|--|-----|-------------------|----------------------------|--|---|-------|
| | _ | 1/11 | الاحتـبارات عكية المرجع | /9+ | أ- تعطى الطالبه مائل في عمليات الحساب الأساسية وعلى الطالبة أن | ۳۰ |
| | | | ا دو براج | | ثجيب ماستحدام | |
| | | | | | ١ حسم رقم أو عدة أوقام مع / أو ١٠ بدود إعادة التحميم | |
| [| | | | | ٢- حميع رقم أو عده أرقام مع إعادة التحميع | |
| | | | | | ٣- قسمة الرقم المطلوب على الرقم | |
| | • | | | | ا المقسبوم عليه صع إصباقة أو ببدون إصافة الرقم لمتنقي | |
| | | | | | ٤- قسمة الرقم المطلوب على الرقم | |
| | | | | <u>. </u> | المقسسوم عديه مسع إصسافة السرقم | |
| | | يوميأ | الاحتسارات من الل | /1… | المستمعي لطالبة حقائق رياضية | |
| | Ì | | محكية المرجع | | أساسة وعليها أن تظهر قدرتها على ١-اخسع | |
| | | | | | ۲ الطرح | |
| | | | | | ٣- العبرب | |

| | | | · | - |
|-------|----------------|-----|------------------------------------|---------------|
| | | | غ - القسمة غ - القسمة | |
| | الإحسار،ب | | ح ـ تقـوم الطالعة بحسل مـسائل | |
| | ا محكيه المرجع | | تصمن لحواب الآبة | |
| | | | ١ الكسور | |
| { | | | ۲ -الكسر العشري | |
| | | | ٣- السبة المثوبة | |
| | | | ‡ - الفياس 1 - الفياس | |
| ! | } | | ه عالات أحرى تذكر | |
| | الاحتسارات | | أ _ تطهر الطالبة كصاءة في الحواس | 7" |
| | محكبة المرحع | | الانيه | |
| شهريآ | | /4+ | ا معرفة الوقب | |
| | | | ۲ استخدام القود | |
| | | | ٣- القباس | |
| | | | ٤ - بمسائل الكلامية | |
| | لاحتسارات | | أن تخبر ما بالبوقت على مدار الساعه | 11 |
| | محكية لمرجع | | الدقفة | |
| شهريآ | | ۹. | ٢- أن تحسب فرق العملية بصورة | |
| | | | صحيحة عبدتعبير ١٠٠ دولار | |

الشكل (أ - ٧)

الأهناف قصيرة الأبد لمبلية التعبير الكتابي

تاريخ الميلاد : ١٩٩٨/٤/٢٤

الاسم هيثبر ديمتري

تاريخ بداية الخطة . ١/ ١

القائم بالنطبيق الأستاذة لي

تاريخ المراحعة : ١/٦

الأهداف السنوية

٣٢- تحسين مهارات التعبير الكتابي أثناء كنابة الجمل والفقرات والقصص القصيرة.

٣٣- تحسين مهارات المهم السمعي إلى المستوى

٣٤ تحسير مهارات التعمر الشعوى في العصل المدرسي وفي المجتمع المحلى ومع الأقران ومع دراشدين.

| مكن لايزال التقلم مستمرأ | اك ىعم | تاريح المراجعة | طريفة التقييم | معيار التمكن | الأعضاف قصيرة الأمد (بالرجوع إلى الأعداف طويل الأمد) | الهدب |
|-----------------------------------|-----------|-------------------|---------------|-----------------|--|-------|
| | | ا کـــــر | سادح مس | نده ۲۰ ۷۸۰ | أ-تعطى صورة أو موضوع للطالبة المستحد ما تأسعت | 77 |
|] | | أسبوع | عمل الطائبة | مر ا | ويطلب منها أن تكتب جملة أو فقرة أر قسصة أر تقريس وعنى الطالسة | |
| | | | | صحيح | ا استحدام ما یلی استحدام ما یلی | 1 |
| | | | | | ا حملة أو حمل كاملة | |
| } | | | | | مفردات لعوية مناسبة لعمرها | |
| | | | | | أفكار حيالبة | |
| | | | | | پنی صبیع |) |
| | , | | | | منابع منطقي | |
| | | | | | الأحرف الكبرى | |
| | | | | | علامات العرقيم | |
| | | | | | القواعد واستحدام الكليات الماسة | |
| L | <u> </u> | | | | موصوع الحملة | |

| | | | | | <u> </u> | |
|--|---|---------|------------------|--------------|-----------------------------------|----|
| | | كــــل | الاحتــبارات | / A + | ب تعطى الطالبة مجموعة كلهاب | |
| | ' | أسبوع | محكبة المرحع | | تستطيع فمراءته وعلمها أد تكود | |
| | | | تہجسی ۲۰ | | ا قيادرة عني تهجني الكلمات بصورة | |
| | | | كلمة أسبوعيا | | صحيحة عدما تستخدم | |
| | | | | | ١ - قوائم واحبارات احمن | |
| | | | | | ٢ نطيق الكسات المستفادة ق | |
| | | | | | التكليمات لنحريرية | |
| | | كـــــل | ا ــــادح مــــر | 79. | ج ـ سوم تطهر الطالبة كتابة أو حط | |
| | | أسبوع | عمل الطالة | | يمكن قراءته باستحدام ما يني | |
| | | | | | ١ – المحطوطات | |
| | | | | | ٢ الأحرف المطنوعة المتصلة | |
| | | | | | ٣- إتباع الشكل الصحيح للأحرف | |
| | | | | | ٤ - مراعاه العلاقات الصحيحة بين | |
| | | | | | الأحرف | |
| | | | | | ٥- مراعاة الوصع السصحيح | |
| | | | | | اللاأحوف | |
| | | | | | ٦ مراعاة المسافات الصحيحة بين | |
| | | | | | الكليات | |
| | ı | | | | ٧- النسسح الدفيق مس السورق أو | |
| | | | | | الكتاب | |
| | | | | | ٨- البسح الدقيق من السبورة | |
| | | | | | ٩ - استحدام السسرعة الكتاسية | |
| | | | | | الماسية للعمر الرمني | |
| | | | ملاحطية | | أ - تعطى الطالعة تعليهات شعوية | ٣٣ |
| | | | المعلم | | وعبلي الصالبة أن تقبوم سأداء هيذه | |
| | | | , I | | الثعبيات | |
| | | | | | ب – تسمع الطالبة فقرة أو قصة ، | |
| | | | ملاحفــــة | | وسوف تكون قادرة على الإجابة عن | |
| | | | المعلم | | الأسينية من الأماط التالية " | |
| | | | , | | ١ - الواقعية | |
| | | | | | ٢- الاستنتاجية | |
| | | | | | ٣- التنابعية | |

| | ملاحطن | أ رسوف تعبر الطالمة عن بعسها | ٣٤ |
|---|--------|------------------------------|----|
| | المنم | شدوياً من خلال الأبي | |
| 1 | | ١ تفاعلها مع طالبة احري | |
| | | ۲- تفاعلها مع محسو عات صعيرة | |
| | | ٣- نفاعنها مع مجموعات كبيرة | |
| 1 |] | ٤ - إكيال احمل | |
| } | | ٥- التتامع المنطقي للأفكار | |
| | | ٦ المعودات اللعوبة الملائمة | |
| | | ٧- البطق الملائم | |
| | | ٨- طبقة الصوت لماسبة | |

ملحق رقم (٢)

مسرد مصطلحات الكتاب Glossary

A

ABAB intervention

تدخل (ق ع ق ع):

رع من دراسه المعالحه المحثيه والدى فيه تمثل المراحل "ف" حساب الخط القاعدى للسلوك والمر.حل "ع" تمثل تطبق العلاج لتغيير السلوك ويعتبر هذا التصميم معكوس نظراً لأنه بعد العلاج الأول يتم عكس التصميم ولد، خط قاعدى أو "ق" حديد.

محرجات أكاديمية/ معرفية . نواتج معرفية / أكادبمبة - Academic / cognitive outcomes

مصطلح يستحدم في الدراسات السابقة التي تشاول الانتقال ما بعد المدرسة لمنافشة السائم الأكاديمية والمعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فإجا تكون غير إيجابية.

Academic plateau

توقف أكاديمي • هضبة أكاديمية :

هو ميل الطلبة ذوى صعوبات التعلم للوصول إلى توقف في المحصيل الدراسي خلال المرحلة الثانوية. فيصل العديد من هؤلاء المراهقين إلى مستوى الصف الخامس تقريبا في مستوى التحصيل ويتوقف عن التعدم

رابطة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

Association for children with learning disabilities (ACLD)

رابطة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وهي أحد أول المظهات التي تتكون من المهنيين والآباء المهتمين بالقصايا التعليمية لهذه الفئة.

Adaptive behavior

سلوك تكيفي:

يشير إلى السلوك الدى يتكيف مع بيئة الحجرة الدراسية العامة. ومعطم التلاميد دوى صعوبات التعلم يطهرون مهارات ضعيفة في لسلوك التكبفو. اصطراب قصور الانتباء المصحوب بالنشاط الزائد:

Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)

مصطلح يشير إلى بوع من صعوبة النعلم الذي يتسم بمشكلات في الانتباه

Administrative flexibility

مرونة إدارية

مصطلح يشير إلى تدعيم الإدارة الحامعية للرامج التي ساعد الطلبة ذوى صعومات التعلم في برامح الدراسة الحامعية

Advance organizers

منظهات قبلية:

إستراتبجية أو فكرة تنظيمية تقدم قبل مهمة التعدم لنيسير الإكيال الناجح لهذه المهمة. وأحد الأمثلة على دلك استعراص محطط عام قس قراءة حزء من النص التاريجو.

نموذج بيئات التعلم المعدلة (ن ب ت م) .

Adapted learning environments model (ALEM)

إحدى الطرق لتقديم المساعدة فيه قبل الإحالة للتلاميد المعرضين لخطر المعاناة من الصعوبات. ويمنح هذا النموذج أيضا الحدمات للتلاميذ في فصول الدمح الشامل الذبي تم التعرف على الصعوبات لديهم بالقعل.

Alphabetic principle

مبدأ أبحدي؛ أساس أبحدي:

ذلك المفهوم القائل مأن الأصوات المنفصلة في لغما تمثلها أشكال مكتوبة سفصلة (أي الحروف) وأن معرفة أي الأصوات تمثلها الحروف يمكن أن يساعد في تعلم القراءة.

تشريع ينص على لحقوق المدنية للأفراد ذوى الصعوبات مثل حرية العمل وحرية توقع عوامل الراحة المعقولة في مكان العمل.

Anchored instruction

تعلیم ارتکازی:

التعليم الذي "برتكز أو يرسو" في مواقف وافعية (مثال على ذلك المرثبات باستخدام العاسوت التعليم والتي تساعد الطلبة دوى الصعوبات في إتقان بعض المهام مثل التسوق).

مقدمات. Antecedent

أحداث تتقدم عل السلوك ولها تأثير معين على السلوك الفابس للقياس

للق : Anxiety

حوف أو عدم راحة باستمرار قد منتح عنها أداء عير ماجح في سياقات معينة.

Assistive technologies

تقنيات معينة ؛ تقنيات مساعلة:

أجهرة أو أنظمة تدعم مهارات التواصل مثل أبطمة تكبير الخط وأجهره المحرجات الكلامية ولوحات مفاتيح الحاسوب كبيرة الحجم وغيرها.

Attribution training

تدريب العزق.

تعليم مصمم لتغيير موضع الضبط للتدميد من خلال تغيير عزو التلميذ للخبر ات الناجحه.

عزو. سببية : Attributions

العلاقات بين السبب والأثر أو النتيجة والتي بذكرها التلميد عند سؤاله لمادا تصرف بطريقة معينة (مثال على دلك يعرو بعض التلاميذ درجاتهم الدراسية عروا داخليا فيقولون "لأنتى داكرت باحتهاد" أو "لأبنى فقط أبدو لا أستطيع التعلم" في حين يعزو آخرون تقدمهم الدراسي عزوا خارجيا (عير ذاتي) فيقولون "صعوبة الاحتيار فلهاذا وضعته المعلمة بهذه الصعوبة؟").

Audio digitizer

محول رقمي سمعي:

جهار رقمى يسمح للمستخدم باستخراج الصوت على اسطوانة الحاسوب ثم إلى نظام الحاسوب

Authentic assessment

تقييم واقعى

هو تطبيق تقييمي يرتبط بشكل خالص بمهمة واقعية

Automaticity

نلقائية ، أنو ماتيكية :

القدرة على الاسترجاع التنقائي لنعض حقائق الذاكرة الصهاء مثل الحقائق الرياصية. وتظهر هذه التلقائية في القدره على استرجاع الحقائق الرياصية حلال ثانيتين من المرص النصرى أو السمعي لهذه الحقيقة الرياصية (في مجال الرياضيات).

Axon

عحود

ذلك المعطع الطولي من الخلية العصبية التي تسرى فيه البضه العصبيه.

Adequate yearly progress (AYP)

تقدم سنوي ملائم:

تتطلب جميع المدرس تفدما سبويا ملائم نحو أهدافها التعليمية بموجب تشريع التعليم حق لجميع الأطفال. خط ناعدی: Baseline

المرحلة الأولية من جمع السامات في مشروع الندخل السلوكو. وهذه المرحلة تقيس قوة أو تكرار السموك قبل الندحل لمقاربة السموك بالبيانات المجمعة خلال مراحل الندحل اللاحقة.

Basic-skills remediation model

بمودج تصحيح المهارات الأساسية .

يمثل أحد القوى المهجية الى كثيرا ما تستخدم مع التلامية ذوى صعوبات التعلم. ويركز هذا التمودج في تعليم المهارات الأساسية للعراءة والكتابة والرياضيات

Behavior contract

عقد الاتفاق السلوكي:

عقد انفاق مكتوب محرر بين المعلم والنلميد وبحدد المهمة المطلوبة وشروط أداء المهمة والمعايير المسخدمة لتقييم المهمة والإثابة البائجة عن إكهال المهمة

Behavior model of learning

مموذج سلوكي للتعلم

نمودح تعلم مؤداه أن الشروط أو الطروف التي تحكم عملية التعلم هي المقدمات التي تسبق المهمة والأحداث الطرئة أو النوابع المترثبة على السلوك ويمكن التعبير عن هذا النموذج الكملة في هذه الصبعة المؤقتة: المقدمات - السلوك - البوابع.

Behavior objective

هدف سلوكي[.]

يحدد مهمة التعلم المطلوب أن يكملها أو يتمها التلميد ويشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة مكونات هي : السلوك المحدد المطلوب إتمام، والشروط أو الظروف التي سوف يتم إتمام السلوك في ظلها، والمحكات المستحدمة للحكم على عملية الإتمام.

تعذية مرتدة حيوية: Biofeedback

النظام الذى بموحبه يتم الترويد بمعلومات عن المؤشرات الطبيعية للتوتر عند الفرد فى محاولة مدولة لتخفيف هذا التوبر. وستخدم هذه الفنية حالي للتعلب على النشاط الزائد لدى التلاميد دوى صعوبات التعلم.

صعوبات المعالحة الصوتية الأساسية .

Basic phonological processing disabilities (BPPD)

صعوبات التعلم التي تتمير بقدرة صعيفة على قراءة الكلهات المفردة والمعالحة الهجائية، مع استحدام للمعلومات غير اللفظية بشكل أكثر كعاءة من المعلومات اللفظية في المواقف الاحتهاعيه ونمو احتهاعي وسموك احتهاعي طبيعي سبيا. وتظهر هذه الصعوبات لدي حوالي ٨٠/ من التلاميد دوي صعوبات التعلم.

احتر ق نفسي: Burnout

ميل بعص المعلمين للتعب والإحهاد الناتح عن التولرات والضغوط المرتبطة بالبدريس لدوى صعوبات التعلم.

مفاتيح ؛ أزرار

أجزاء بميزة عني شاشة الحاسوب والني عند الصغط عليها بالفارة تؤدي إلى حدوث وظائف معيبة مثل التحرك الموري إلى شاشة حسوب آحر.

 \mathbf{C}

ىطاقات : Cards

كباية عن شاشة الحاسوب والمعمومات التي تعرص على هذه الشاشة

تصوير مقطعي محوري بمساحدة احاسوب ؛ كات أسكان :

Computerized axial tomography scan (CAT scan)

فية إشعاعية تستخدم لمحص تركيب المخ. فيتم إرسال الأشعة السيبية عبر المخ بروايا
 خسفة وتسم معالجة الصور بالحاسوب لتكوين صورة عن تركيب المنح من أى زاوية.

Categorical resource rooms

غرف مصادر تصنيفية:

عباره عن غرف مصادر لمساعدة الأطفال ذوى نوع أو فئة واحدة من الصعوبة.

ترص مدمح ٢ سي دي روم :

تقنية قائمة على الليزر تزود بآلية بمكن بها تحزين المعلومات المحوسبة أو برامج الحاسوب

خيخ : Cerebellum

دلك الحرء من المح السرى الدى يستقبل المدخلات الحسية ويتحكم في معظم وضائف الحهاز العصبي الحركو.

دماغ : دماغ

أكبر أجر ، المح البشري و لبي تتحكم في الوظائف العبيا للتفكير واللغة.

إيضاح ، اسنيضاح

إسترتيحية تدريس تبادلية يتم فيها تحفير لللاميذ للنعرف على النقاط الأساسية لقطعة القراءة وأيصا الشاهيم الصعبة والتي تكون ذات دلالة حاصة بالنسبه للتلاميذ دوى صعوبات التعلم الدين كثيرا ما يجدون صعوبة في هذا الوحه من أوجه فهم القراءة.

Classroom transition phase

مرحلة الانتقال للحجرة الدراسية .

الهترة الرمية في بجال صعوبات التعلم عندما يبدأ الباحثون في تحديد الطرق التعليمية والأساليب التربوية التي سوف تستخدم مع التلاسد دوى صعوبات التعلم في سياقات الحجرة الدراسية الطبيعية وليس في المواقف والسياقات الكليميكية.

Clinical phase

مرحلة كلبنيكية ؛ مرحلة فرعبة كلبنيكية :

المرحلة من تاريخ محال صعوبات التعلم والتي فيها كانت المعلومات البحثية قاتمة بشكل مطلق على الأطمال الدين بظهرون مشكلات حادة إلى الدرحة التي تتطلب التعامل معهم في عبادات أو مؤسسات تربوية متحصصة

Cleze procedure

إحراء ملء الفراغات

إجراء لقياس فهم المراءة و لذي يتطلب من التلمبد "علق" الحمله" من حلال مل الفراع أو إصافة كلمة ذات معنى في الفراغ بما يشج عنه جملة دات معنى

Central nervous system (CNS)

جهاز عصبی مرکزی ا

الحهاز لذى ينكون من المح والعمود الفقرو وهو أول الأجهرة العصبية التي تسمو في الحين. وبكتب احتصاراً بالأحرف CNS .

Code switching

تغيير المنظومة الرمرية – البديل اللعوى أو المناوبة اللغوية : ﴿

القدرة عنى تغيير أو نهيئة الفرد للغته وفقا للمستوى المعرفي للمخاطب (أو المستمع) وعادة ما يتصمن تعيير الشفرة استحدام كليات وجمل أسط.

Cognitive-processing perspectives

منظورات المعالحة المعرفية *

وهي محموعة من المنظورات التي سادت ف محال صعوبات التعلم خلال فترة السنينيات والسبعيبيات من القرن العشرين الماضي والتي كانت تفترض أن بعص وظائف المعالحة العقلبة (مثل الإدراك ، والذاكرة وعيرها) هي أساس حميم صعوبات التعلم.

Cognitive psychology

علم النفس المعرق:

علم يهتم بدراسة عمليات التعلم مثل الذاكرة والتعدم الاقتراني (الارتباطي) والذكاء.

طلاب الجامعة ذور صعوبات التعلم ... College students with learning disabilities

ويمش ذلك اهتهاما حديدا في المجال. ويشير بعص التقارير أن هناك عدد من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يمكنهم إكمال دراستهم الحامعية.

الدريب للعليمي (التربوي) لللاميد ذوى صعوبات اللعلم القائم على الأسطة التي تحدث في المجتمع المحلو.

وجود إعاقتين أو أكثر من معاقة محتلمة فى آن واحد لدى نفس الطفل، أو الإصابة بمرضين أو أكثر فى الموقت نفسه .

Complex multiple-choice

أسئلة الاحتيار من متعدد ذات مستويات فرعية من الاحتيارات داحل المستوى الأساسى للإجابات.

Complex operations

عمليات مركبة ، عمليات معقدة

اختيار معقد من متعدد:

عملات في مجال الرياضيات تتطلب من التلميد إكهال أبواع مختلفة من العمليات في نفس المسألة.

تركيب؛ تعقيد: : Complexity

يشير إلى استحدام الصور الأكثر تعقيدا من بركيب الجمل في عمليات التواصل وإلى عمق مهم الفرد للعه ومفرداتها ، وتكويناتها.

Consequence تتبجة مترتبة

هى الحدث التالى للسلوك (المترتب عليه) والذي يتحكم في احتمالية حدوث هذا لسلوك في المستقبل أو هي الحدث الذي يسبق السلوك فيؤدي إلى تقويته أو إصعافه .

Consultation model

نمودح الاستشارة:

يزود أحصائى صعوبات التعلم بالاستشارة إلى معلم الدمج فيها يحتص بالاستراتيجيات التعليمية ليط*فل.*

Co-occurring disorders

اضطرابات منزامنة الحدوث:

طهور أنواع عديدة من الاصطرابات لذهبية (العقلية) في نفس الوقت مثل الترامن بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم لدى التلميذ نصبه.

Cooperative instruction

تعلم تعاوبي

استحدام فنبات تعليمية تتطلب من التلاميذ التعاون مع بعصهم البعص الإكهال المشروع بنجاح. كها يقصد به تعلم التلاميذ في مجموعات صعيرة دات قدرات مناينة لتحقيق هدف مشترك وهو أكثر ما يكون استخداماً عند تنفيد برامج الدمج المدرسي.

حساب بالمد Count-by

إستراتيجية لتعدم حقائق الصرب

Counting-all

حساب حميع الأرقام:

إستراتبجية لتعلم حقائق الحمع (الإضافة).

أعصاب الحمحمة: : Cranial nerves

الأعصاب التي تتحكم في العصلات الحركية والأعصاء الحسية (ذات الصلة بالإحساس). اختبار مرحمي المحك الختبار مرحمي المحك

بشير إلى النقيبهات النفصيلية للتحصيل الدراسى ذات الأهداف السلوكية المحددة المدخلة في كل سؤال أو مجموعه من الأسئلة. وبالتالى إدا كان التلميد يعانى من مشكلات في إكهال أحد المنود فإن المعلم يعرف بالتحديد ما هو الهدف الذي يجب أن يكود محور التركيز في عملية المعلم.

Critical mathematics interview

مفابلة الرياضيات الناقدة

إحراء تشحيصي صممه كراولي Crawley لتحديد كفاءة التلميد في مهارات الحساب الأساسية.

Cross-categorical placement

تسكين عبر الفتات

النسكين في غرف المصادر الدي يخدم الأطفال ذوي عدد من حالات الإعاقات المحتلفة ومن ثم يمكن المرور عن حميع فتات الصعوبات لدى الطفل.

Cross-class projects

مشروعات بين الحبعوات الدراسية :

نوع من مشروعات التعلم المدرسي التماعلي (التعاوبي) يتعاون فيه التلاميذ من مختلف الفصول أو لمدارس أو الدول لإكبال العمل

Cruickshank, William

وليم كروكشانك

كان له تأثير عميق على التاريخ المبكر لمحال صعوبات التعلم من خلال تطوير افتراض أن البيئة التي بتم فيها التحكم في المثيرات تؤدى إلى تعلم أفصل. تكىيت : تكىي

إحراء تعليمي تتطلب فيه حوال المكعب مستويات غتلفة من التفاعل المعرف مع المهمة (مثال على ذلك. قد يتضمن أحد الجوالب وصف الممهوم ولتطلب جانب آخر من التلميد مقاربة المفهوم بمفهوم آخر ويتطلب جانب ثالث من التلميذ تحليل الممهوم بشكل أكثر عمقا). كليات تلميحية، كليات إياثية:

الكلمات فى المسألة الرياضية لكلامة التى تعطى تلميحا عاما متعلما بالعمليات الصرورية حر المسألة بسجاح.

قصور تراكمي : Cumulative deficit

يشير إلى مين القصور بين مستوى التحصيل والتسكن في المرحلة الدراسية إلى التراكم على مدار السنوات الدراسية لدرجة أن الطلاب بالمرحلة الثانوية من ذوى صعوبات التعلم بظهرون أوجه قصور أكبر بكثير من الطلاب في المراجل الدراسية الأفل ذوى نفس الصعوبات.

تقييم قائم على المنهج : Curriculum-based assessment

هو التقييم المستمر (بشكل يومي أو أسبوعي) لأداء التلاسد في مهام منهجية معينه لإطهار التقدم في مستوى التحصيل

زملاء الإنترنت: Cyberpals

استخدم الإنترنت في إنشاء بريد إلكتروني بين التلاميد باستخدام المفهوم القديم لرملاء القلم

D

تفرعات تشبعيرية : Dendrites

الأنسجة الضامة داخل الخلمة العصبية والتي تربط بين كل خلية عصبية والأحرى.

سلسلة دينو لنخدمات . Deon's Cascade of Services

فكرة لتقديم لخدمات طورها دين والى تقترح بجموعة منوعة من حيارات تسكين
 الحدمات بشكل مرن للأطمال دوى لإعاقات (أو الصعوبات).

منهج متعلد الأقسام: Departmentalized curriculum

مدحل يتم فيه تعميم المواد الدراسية بالمرحلة الثانوية بواسطة أقسام مختلفة أو مجموعات معلمين محتلمين مما ينتج عنه احاجة إلى تعبير الفصول والمعلمين لكل مادة. دوبالد دبشلر Deshler , Donald

شبهر بنطوير عدد صحم من استراتيجيات التعلم بمعهد بحوث صعوبات التعلم حامعة كانساس.

Developmental imbalances

احتلالات نهائيه ـ لاتوازنات نهائية :

أحد المنطورات العديدة لنواح القصور في الفدرة. وأقيمت هذه الفكرة على الاقتراح الدي مؤداه أن صعوبة التعلم بمكن أن يكون سنها النمو عير السوى في قدرات عقلية معية. على سنل المثان، فإنه يمكن أن تتحلف الداكرة السمعية عن التمييز السمعي وقد يؤدى هذا الاختلال أو عدم النوازر إلى صعوبة تعلم

مؤشرات دينامية لمهارات المعرفة المكرة الأساسية:

Dynamic indicators of basic early literacy

نهييم يستحدم لقياس الطلاقة في قراءة الأصوات الأساسية وتسمية الحروف وتجزئة الأصواب والكليات عير دات المعنى والقراءة الشفهية والسرد واستخدام الكليات وتكتب حتصاراً بالأحرف BIBELS.

Differentiated instruction

تمليم فارق:

اقتراح بفرص على المعلمين تنويع بمارساتهم المعليمية (أي التفرقة أو التيايز) وفقا لأساليب المختلفة أو الدكاء ت المتعددة لتلاميذهم.

Digital scanner

ماسحة صوئية رقمية :

جهاز من أجهزة لتوصيل بالحاسوت والتي يمكنها "مسح" الوثائق المكتوبة وتخرين محتواها في الحال على أقراص الحاسوت

Direct instruction

تعلم مناشر:

إجراء تعلمي بقيادة المعدم يزود التلاميذ بتعليهات معينة في أشاء أدائهم لأية مهمة والنمدجة والمهارسة بقيادة المعدم والمهارسة المستقلة والمغذية الراجعة المتكررة عن أدائهم.

كنشان ' كنشان '

اكتشاف نفاط القوه والقدرات الدهنية من خلال الملاحطة مع السياح بالاستجابات العرقية المتناينة وهو أداة تقييم قائمة عنى الأداء للذكاءات لمتعددة ويكتب اختصاراً بالأحرف DISCOVER

تامد: Discrepancy

مههوم مؤداه أن الأطهال وانشباب دوى صعوبات التعلم لديهم أنياط عير عادية من السمو عبر النطاقات أو الحوانب، الأمر الذي ينتج عنه فروق ذات دلالة بين قياسات الأنواع المحتلفة من القدرت والمهارات.

Discrepancy criteria

عث التباعد

أحد أوحه تعريف صعوبات التعلم والذي يمترح ضرورة أن يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فرفا كبيرا بن تحصيلهم المتوقع وقف لم تدل عليه القدرة الذهبية وتحصيلهم الفعل ومن ثم نظهر ما بطلق عليه التباعد بين القدرة ومستوى لمحصيل.

Disruptive behavior

سنوك مضطرب ؛ سلوك معطل

السلوك الذي يعطل عملية تعليم التلاميذ الأخرين في الحجرة لدراسية.

Distractibility

قابلية لنتشتت :

الميل للانصر اف عن أذاء المهمة بسبب مشرات موجوده في بيئة التعلم.

Doman/Delacato

دومان وديلاكاتو:

وحثان طورا التسميط أو التنظيم العصلي وهو عبارة عن علاح ثبتت فاعليته مع الأطفال
 دوى صعويات التعلم.

الدليل النشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية - الإصدار الرابع .

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV)

علام تصيفي أصدرته الرابعة الأمريكية للأمراض النفسية APA للتعرف على الأنواع لمختلفة للاصطرابات بدي الأطفال ويكتب اختصاراً بالأحرف DSM-IV .

الدليل النشحيصي والإحصائي للاصطرابات العقلية - الإصدار الخامس · DSM-V

تحدث للإصدار الرابع حور في ٢٠٠٧ ويكتب اختصاراً بالأحرف DSM-V.

Dynamic assessment

تقييم دينامي

تطبيق تقييمي مرتبط بكن من المهمة وعمليات التفكير المتضمنة في أداء المهمة.

Dyslexia

عسر القراءة ؛ ديسليكسيا :

مصطلح يشير - بوجه عام - إلى عدم لقدرة على القراءة. وهذا المصطلح كثيرا ما يستخدمه المظرون الدين يمترصون أن عدم القدرة على القراءة ترتبط بالاختلالات الدماعة (احتلال الوطائف المخبه).

Educational consultant

مستشار تربوی آ

الشحص الدى يمكنه التشاور مع لآباء في الأمور التعليمية والبربوية المتعلقة بالطفل محل الاعتبار ويشمن دلك تقييم الطفل أو عفد المقابلات الشخصية معه.

استحقاق : Eligibility

تحديد ما إدا كان الطهر لديه إعاقة ومن ثم يستحق أن يستفيد من الحدمات الخاصة.

Emotional-social outcomes

غرجات انفعالية اجتهاعية .

مصطلح مستخدم في الدراسات السابقة عن المرحلة الانتقالية فيها بعد المدرسة لمناقشة الستائج لانفعالية والاحتهاعية للتربية والتعليم بالنسة للأشحاص المعاقين.

ترميز ـ تشمير ترميز ـ تشمير

العمدية التي يمكن من خلالها التعبير الرمزى للذاكرة قصيرة الأمد بهدف التخزين والاسترجاع لاحقا.

Episodic memory

ذاكرة عرضية .

الذاكرة التى قد تكون قائمة على الموقع والظروف (مثال على ذلك عندما بطلب منك استرجاع ما فعلته بالأمس فإبك تحاول أولا استرجاع أين كنت ثم تسترجع أحداثا إضافية أو عرصية فمت بها)

Error analysis

نحليل الحنطأ

العملية التي يمكن بها تحديل أخطاء التدميد في المهمة الدراسية للتعرف عبي مستوى فهمه للمسألة وإعطانه تعليهً إصافياً

Etiological criteria

عكات الأسباب المرضية ، عكات ابتولوجية :

المحكات الموجودة في التعريفات المكرة لصعوبات التعلم والتي كانت تشير إلى أن صعوبة التعلم يمكن أن نكون مرتبطة بسب طبي معين.

Exclusionary criteria

عكات الاستبعاد:

ذلك الوجه أو الحالب من حوانب تعريف صعوبات التعلم الدي يقترح أن صعوبة التعلم لا يمكن أن تكون سيجة لأي حالة إعاقة معروفة وظلفة تنفيذية . Executive function

مصطلح يستخدمه علياء النفس المعرفي لوصف تفكير انشخص في طريقة تفكيره وعملية تعدمه أو ما يطني عليه (ما وراء المعرفة).

Expansion/retrenchment phase

مرحلة النوسع والاقتصاد

أحدث المراحل في تاريخ صعوبات التعلم والتي ارداد فيها عدد الأطمال المشخصين على أمهم من دوى صعوبات النعمم.

Explicit memory

ذاكرة صريحة:

وهي تمثل ذاكرة التفاصيل ولحقائق والأحدث

External locus

موضع خارجی .

أحد أوجه موضع الصبط للتلميذ ويرى أن التلميذ بدرك أن ما حققه يمكن أن يكون سبه في البيئة اخارحية وليس في حهوده الشخصية.

Extinction 'dala'

هو إحراء سنوكي يمكن به حفض السلوكيات من خلال التجاهل المقصود لها.

F

Faculty support

دحم أعضاء هبئة التدريس ؛ مسائلة أعضاء هبئة التدريس :

مصطلح يشير إلى مستوى الدعم الذي يتلقاه أعضاء هيئة التدريس من إدرة الكلية عن ضم الطلاب ذوى صعوبات التعدم في فصول كبياتهم

إسترانيحية فاست

مصطلح لإستراتيجية نعلم لتنمية السلوكيات الاجتراعية المعالة.

Fernald, Grace

جريس فيرمالد

هو الذي طور أسلوبا تربويا لتعليم الأطمال التعرف على الكلمات ويشمل ذلك العديد من الأنشطة التي تتبح للطفل أن يرى ويسمع ويكب ويسشعر حركة كتابة الكلمة في نفس لوقت وبذلك يتم استحدام حواس البصر، والسمع، والحركة، واللمس ويكتب المصطلح اختصارا بالأحرف VAKT.

Fetal alcohol syndrome

متلازمة كحولية جنبنية :

قصور ميلادي متصل بتناول الأم الحامل لنكحونيات أثناء فترة الحمل

إسترانيجية فبش

مصطلح لإستراتيحية تعلم مصممة لمساعدة تلاميد المرحلة الابند ثبة في مك شعرة الكلمات. Focus of attention

وصف عام لقدرة الفرد على تركير انساهه كليا في مثير معين

فص أمامى Frontal lobe

الجرء من الدماع الذي يتحكم في النفكير المجرد.

ماريان فروستيج Forstig Marianne

كان له تأثير عميق في لمحال من حلال التأكيد على أن صعوبات النعلم هي نتيحة لمشكلات إدر كية قائمة على اعتلالات وظيفية في المخ والجهاز العصمي المركزو

قدرة الطفل على التواصل في بيئته ويشمل ذلك مهارات المحادثة.

رنیں مغناطیسی وطیفی Functional MRI (fMRI)

سبحة من التصوير بالربين المفتاطيسي لقياس تدفق الدم و لدى يمكنه أن يطهر بشاط المخ حلال مهمة التفكير ويكتب المصطلح احتصار FMRI.

نموذج المهارات الوطيفية: Functional-skills model

نمودج تعليم للتلاميذ دوى صعوبات التعلم يركر على مهارات الحياة الو**ظبفية أكثر من** تركيره على المورد الدراسية.

G

Gifted learning disabled

موهوبون دوو صعوبات تعلم.

مصطلع يستحدم بالإشارة إلى الشحص الموهوب فكرياً ابذى يعالى من صعوبة تعلم.

مفهوم الذات العام مفهوم الذات العام

أحد صور أو أشكال مفهوم الذات عبر المحدد بمواقف معينة أو تغيير في السياق.

Group investigation

فحص جماعي.

هو إحدى صور أو أشكال الندريس التعاوني

H

Halstead .W.C.

و س. هانستید:

الدى أعد أحد بطاريات الاختبارات العصبية المبكرة التي تستخدم كثيرا مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

Hemispheric specialization

غصص نصف الكرة الدماخين

يشير إلى الفروق في الأداء الوطيعي لنصف الكرة الدماغي والدى يتطور لدى العفل الصغير قبل عمر السابعة أو الثامنة و نتج عنه عادة تحصص نصف الكرة الدماعي الأيسر في وظيفة اللغة على سبيل المثان.

Highly qualified

تأهيل عالى المستوى ؛ تأهيل مرتفع المستوى :

اشتراط فى تشريع التعليم حق لجميع الأطفال يتطلب أن يتم تدريب جميع المعلمين فى لمادة الدراسية التي يفومون بتدريسها

High-stakes testing

اختبار عالى الحك ؛ اختبار مرتفع المحك:

تقييمات مطلوبة قبل احتيار المرحلة التعليمية أو التخرج.

Hyperactivity

نشاط زائد:

مستوى عال من النشاط أو ميل رائد أو غير معتاد للحركة المتكورة إما بالتملم في المهمد أو الحركة في داخل نطاق الفصل

HyperCard

بطاتة فاثقة :

عبارة عن برمامح تأليف للسياح للتلاملة والمعلمين بيساء برامح الوسائط الدئقة.

I

خطة تعليمية فردية ؛ حطة تربوية فردية Individualized educational plan (IEP)

رناءج تعليمي قائم على التمييم متعدد انتخصصات ومصمم لتلبية احاحات الفردية للتلاميذ ذوى الإعاقات أو الصعوبات أو المشكلات. ذاكرة ضمية Implicit memory

تصف لداكرة لسعومات غير الحقائقية (مثال على ذلك كيف تضرب كرة البيسبول).

Inactive learner perspective

منظور المتعلم غير السشط.

أحدث منظور عن الأطفال دوى صعوبات النعلم وهو يقترح أن هؤلاء الأطفال يكونون عبر نشعين في عملية التعدم والا يحططون تخطيطا معرف للمهمة التعليمية وليس لديهم دفعية للمشاركة الشطة فيها

استرجاع عارص . Incidental recall

مستوى استرحاع المعلومات غير دات الصلة في المجال البصري أو السمعي أو العدرة على استرحاع المعلومات الني لم تكن في الأساس محور تركير محارسة المداكرة.

حركة النمج . Inclusion movement

فلسفة تؤيد تسكين التلاميد دوى الإعاقات أو الصعومات ومعلمي التربية الخاصة في المصون النظامية وتتصمن بهادج التعلم التعاومي ونهادج تدريس الفريق

المع الدمج ؛ تقديم حدمات من خلال الدمج عدمة الدمج ؛ تقديم حدمة الدمج ؛

حيار برنامج تقدمه بعض المدرس الثانوية التي يقوم فيها معلمو التربية الخاصة ومعلمو التعليم النطامي بالتدريس للصلاب والمراهقين من ذوي وغير ذوى الإعاقات في فصول الدمج فهم استدلالي Inferential comprehension

مستوى من الفهم يتطلب من الطلاب احتياز مرحلة الاسترجاع الأصم للأفكار الأساسية والتماصير إلى مرحلة الاستنتاح من النص المكنوب.

الغة داخلية : اخلية المعالية عليه المعالية المع

الحوار الداتي الذي يشكل أساس أعلب التعكير المعرفو. ولقد انتشر في المجال استحدام الاسترانيجيات التي تعلم الأطهال ذوى صعوبات التعلم إعطاء أنفسهم تعليهات صامتة متعلقة بالمهمة من خلال اللعة الداحلية

أثناء الحدمة In-service

التدريب الذي يحصل عليه المعلمون بعد أن تم توظيمهم في مهنة أو عملية التدريس. ويعتبر التدريب أثناء الحدمة صروريا لشهادة الاستمرارية ، أي الأمر متطلب لصيان مواصلة العمل في مهنة التدريس.

Inspiration software

برنامج الإلهام .

رامح مصمم لمسعده الطلاب في تطوير المنصم الجرائيكي لإتقال المحتوى في محتلف المحالات النعليمية ، أ المواد الدراسية التربوية

Instructional interaction

تفعلات تعليمية ٢ تفاعلات أثناء عملية التدريس ١

انتفاعلات بين المعلم والطائب والقائمة على العروض التعليمية. ويمكن مقاربتها بالتفاعلات بين المعلم والطائب التي تنتج عن عروض إدارة السلوك.

intelligence : ذكاء

طاقه أو وسع أو قدرة الفرد على التكيف مع بيئته والني تعتمد إلى حد كبير بالسبة للبشر على سهولة استخدم اللعة.

Intelligence testing

اختمار ذكاء ؛ تطبيق اختبار ذكاء :

الاختبارات المصممة بقياس الذكاء

Internal locus

مركز ضبط داحلي. وجهة ضبط داحلية ٠

إدراك الفرد لموضع الضبط لديه والدى يشير إلى الشعور بالسبطرة على ما محققه والنابعة من الأفعال والمهام اللي يقوم بها ومن ثم يكون موضع صبطه داحلي.

Interpersonal skills

مهارات شخصية بينية . مهارات بين شحصية :

محموعة من المهارات التي تنيح للموطف التفاعل اخبد مع زملاته في العمل.

عدسات أيرلن: Irlen lenses

عدسات ملونة نعطى للطلاب الدين تعرى اضطر بات القراءة لديهم إلى الحساسية الزائدة للعص الترددات وأطوال موحات الضوء الأبيض.

Individual transition plan (ITP)

خطة الانتقال الفردية:

وهى أحباد ما نكون جرءً من الخطة التربوية الفردية وهى تخاطب حاحات الشباب ذوى الصعوبات أو الإعاقات فيها بعد المرحلة الثانوية عند انتقالهم من المدرسة إلى مجان العمل. وتعتبر البرنامج لمهنى شديد الأهمية في تحقيق هذا الانتقال إلى مرحلة الشباب و لرشد، وتكتب احتصاراً TTP

بانوراما (۱) Jigsaw

إسراتيجية بعليمية تعاوية يتم فيها إعطاء محتلف أعضاء المجموعة جزء فقط من المعنومة لضرورية حل المشكنة أو المسأنة وبطلب من الطلاب تحميع لمعلومات فيها ينهم لإكال المهمة

بانوراما (۲) ·

إستراتيجية تعليمية نعاونية شبيهه بالبانوراما وبريد عليها إعطاء كل طالب اختبار قبلي واختبار ملى متوسط واختبار بعدى وشم المقاربة بيهها للحصول على درجة لكل طفل ودرجة الطفل هي متوسط كل من الدرجة لقبلية والدرجة لبعدية.

مهارات دراسية متعلقة بالوظيفة ؛ مهارات أكاديمية ذات صلة بالمهنة :

Job-related academic skills

المهارات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالوطيفة ويشمل دلك المهارات مثل استخدام أداة متحصصة وأداء مهمة محددة وغيرها.

.lournals

مجلات علمية ودوريات علمية

عبارة عن دوريات علمية يقوم فيها باحثون آخرون بقراءة ونقد كل مقالة بحثية في المجال قبل النشر

К

Kirk , Samuel

صمويل كبرك

لشحص الذى صك وابتكر مصطلح صعوبات التعلم وكان أحد أبرز الأسياء في التاريخ المبكر لسمحال. ونقد شارك أيصا في تأليف اخسار ITPA وهو اختبار يطنق لتوثيق وجود صعوبة التعلم لسنوات عددة.

L

language deficit

قصور اللغة .

قصور قابل للقياس في لقدرة اللعوبة. على سبيل المثال، فإن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصوراً في قدرتهم على قهم الدلالات والمعاني والتراكيب اللعوبة

language theorists

منظرو اللغة . وأضعو النظريات اللغوية :

أحد أكثر محموعات الباحثين تأثيرا في التاريخ المبكر لمجال صعوبات التعدم وتشمل هذه المحموعة العلياء كيرك ومايكلست وغيرهم من العلياء الناررين.

قرص الليزر . Laser disc

طريقة مطورة حديثا للتو صل مع احاسوت وتخرين المعلومات.

ر ابطة صعوبات النعلم · The Learning Disabilities Association (LDA)

رابطة تشكلت أساسا كرابطة للأطفال ذوى صعوبات النعلم وهي مجموعة للتأييد المهمى والولدي، وتكنب اختصارا بالأحرف LAD

Learned helplessness

يأس متعلم:

نقص متعلم في الدافعية متعلق بريادة موضع الصبط الخاجو.

Learning rate

معدل الثعلم

عدد المسائل التي تم إكمالها سحاح بالسنة لقدر الزمن الضروري لإكمال هذه المسائل. وعادة ما يتم إطهار معدل التعلم في صورة خريطة بالحلول الصحيحة في زمن محدد على مدار عدد من الأمام.

Learning strategies

استراتبجبات التعلم.

طريقة تعليمية معرهية تهدف إلى بناء أو إعادة تركيب الكلام الداخل للطفل حتى يحدث إكهال ما حج للمهمه. وترتبط العديد من استراتيجيات التعلم باصطلاح معين يحفظه التلامية لتذكر حطوات الإستراتيجية.

Learning- strategies approach model

نموذج مدخل استرابيجيات التعلم:

أحد الاتجاهات النعليمية المستحدمة مع التلاميد ذوى صعوبات التعلم ويقوم على التدريس الاستحدام مختلف استراتيحيات التعلم ما وراء المعرف للنطبيق في فصول الدمح.

Learning style

أسلوب التعدم : -

طريقة التعدم المعضلة للطفل (أى أن بعض الأطفال يفضلون رؤية المعلومات والبعص الآخر يتعلم أفصل عندما يتم عرض الآخر يتعلم أفصل من خلال سباع المعلومات وهناك من يتعدم أفصل عندما يتم عرض المعلومات بشكل مادى ملموس كأن يجل الطفل مسألة جمع بسبطة من خلال السير على خط الأرقام على الأرضية).

ربط Linking

إسترانيجية لتعدم حقائق الرياضيات الأساسية والتي يمكن من خلالها ربط مسألة غير متعلمه بمسألة حلها معروف.

Literal comprehension

فهم حرفي:

الفهم الحرق لمادة مكتوبة ويتصمن عادة استرحاع الفكرة الأساسية واسترجاع الحقائق والتفاصيل المدعمة والفهم العام لسيباريو القصة.

عوصع . Localization

مين بعض الوظائف العليا للمح للارتباط بنصف الكرة الدماعي الأيمن أو نصف الكرة الدماغي الأيسر

Locus of control

موضع الضبط . وجهة الضبط .

إدراك الفرد لتحكمه في مصيره والذي عادة ما تتم مناقشته في صوء الصبط الداحلي (حيث يرى الفرد أن أمماله هي التي تحدد مصيره) أو في صوء الضبط الخارجي (حيث يرى الفرد أن الطروف البيئية هي التي تحدد مصيره).

Longitudinal study

دراسة طولية - دراسة تنبعية :

طريقة بحثية تنتبع بمو الفرد على مدار عدة سبوات والتي يصمم فيها الباحث الدراسة ويقوم بجمع المعلومات من المراحل الأولى.

Long-term memory

داكرة طويلة الأمد:

هي القدرة على استرحاع المعلومات على مدار فنرات زمية طويله وبشكل عام فإن طول الداكرة المشار إليها بابداكرة طويلة الأمد يتراوح بين دقيقة أو دقيقتين إلى عدة سنوات

Luria, Alexander

ألكسائدر لوريا:

متحصص سوفيتي في علم النفس العصبي والذي طور مجموعة من التقييمات لتشخيص مشكلات التعلم القائمة على وطائف الدماغ أو ما يطلق عليه تقييمات لوريا نبراسكا

M

Magnetic resonance imaging (MRI)

تصوير بالرنين المغناطسي :

هية عبر إشعاعيه يتم هيهه إنشاء مجال مغنطيسي ينتج عنه تغيرات معينة قاملة للقياس في نسيج المخ وتستحدم لإظهار الفروق في نشاط المح والتي قد نسب مشكلات في التعلم ، ويكتب احتصاراً بالأحرف MRI

Math standards

معايس الرياضيات :

المعايير التي تشكل منهج الرياصيات وتقوم معطمها عن المعايير التي أنشأها المجلس الفومي لمعلمي الرياضيات.

Megavitamins

فبتامينات هائلة ، فبتاميات بمقادير ضخمة :

استخدام جرعات كبيرة من الهيتامينات كعلاج لصعوبات التعلم وحتى الآن لا بوجد محث معروف عالميا يدعم هذه المهارسه.

Memory strategy

إسترانيحية الذاكرة:

تمرين ذهني مصمم لمساعدة التلاميد في ترميز المعمومات للتخرين في الذاكرة طويلة الأمد

Metacognition

ما وراء المعرفة

قدرة التلميد على التمكير في أدائه في المهمة النعليمية والتخطيط المسبق لهذا الأداء ومراقبته.

Minimum competency tests

اختبارات حد أدنى من القدرات .

تقييم مصمم لتوثيق حد أدني من لقدر ت للنقاء في المحتمع أو للمعيشة فيه .

Motivation

دافعية :

الرعمه في المشاركة بشكل ذى دلالة في التعليم وفي بدل حهد للتعلم. ويشكل عام تتم مناقشة الدافعية في ضوء موضع الضبط ومفهوم الذات والإصرار على أداء المهمة (المثالوة حتى إتمامها)

وسائط متعددة: Multimedia

نظام حاسوبي منطور للعرص أو التأليف يسمح بافتياس وعرض أكثر من نص وقد يشمل على الصوت ، والكلام ، والموسقي ، والصور وغيرها.

Multiple intelligences

ذكاءات متعددة .

مدخل تعليمي طوره الباحث هاورد حاردس يقوم على نظرية أن الإسنان يطهر ثهاسة أنواع متهايزة من الدكاء على الأقل، وأن أساليب التدريس الموجهه لهذه الذكاءات المختلفة هي التي سوف تعرز من عملية انتعلم

Multistep operations

عمليات متعلدة الخطوات.

العمليات في مادة الرياضيات التي تتطلب من التلميد إكبال نفس العملية عدة مرات لحل لمسألة. مثال على دلك جمع الأرقام المزدوجة.

Narrative discourse

خطاب قصصي :

يشبر إلى نوعية اللغة التي تحكى القصة. وتعتبر العناصر مثل لتسلسل والتفكير المنطقي المعرق عناصر مهمة في الخطاب أو السرد القصصي.

Negative consequences

تسلسلات سلبية أنوابع سلبية.

تسلسلات السلوك التي تميل إلى خفص احتمالية حدوث السلوك مستقبلا.

Neurological perspective

منظور عصبي

أحد مطورات العصور في القدرة وينتج عنه إدراك أن بواح القصور المستمدة من الرجوع إلى وطائف المخ والتي يمكن فياسها هي السبب الرئيسي لصعوبه التعدم.

Neuron عصبية

احدى خلايا المخ والمي تنكون من المواة والتمرعات الشحيرية

Neurotransmitters

ناقلات عصبية:

كتلة من المركبات الكيمياتية التي تنقل الرسائل عبر فحوة متشابكة بين التفرعات الشجيرية ودلك لإثارة الحلايا العصبية الأحرى في المخ والجهار العصبي.

Nonverbal learning disability (NLD)

صعوبة التعلم غير اللفظية أ

نوع من صعوبات النعلم يسمير بالمعالجة المطورة جيدا لقراءة وتهجى الكلمة الواحدة والاستخدام لحيد للمعلومات اللفطية في المواقف الاجتهاعية ثم النشاط الرائد بشكل مفرط بعد أربعة أعوام وقد تظهر بعص المشكلات السلوكية مثل الانسحاب والقلق والاكتئاب والعصور في المهارات الاجتهاعية في مرحمة المراهقة. ويظهر حوالي ٢٠٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هذا النوع من الصعوبة عير النفطية ، وتكتب احتصاراً بالأحرف NLD

ليس هناك طفل متخلف التعليم حق لحميع الأطفال: (Ne Child Left Behind (NCLB)

تشريع فيدرالى يلزم بالعديد من الإصلاحات المدرسية ويشمل ذلك توثيق تحقيق تقدم مسوى ملائم بحو المعايير التعميمية الصارمة وينص على تعليم حميع الأطفال بواسطة معلمين ذوى تأهيل عالى في المادة الدرسية ، ويكتب اختصاراً بالأحرف NCLB .

Nonverbal learning disabilities

صموبات النعلم غير اللفظية

صعومات التعلم الأكثر ارتباطا بالوطائف العقلية غير اللفطية (أى نواح القصور فى الانعكاسات البصرية أو الجوائب الاحتماعية أو الانفعالية) أكثر من ارتباطها سهارات النعة.

Norm-referenced tests

اختيارات معيارية المرجع:

محموعة من التقييمات التى تقارف أداء التلميذ بأداء مجموعة معبارية. وينتج عن هده الاختبارات بوجه عام درجة معادلة للمرحلة أو مقننه وليست محموعة من الأهداف للتعليم المستقبل ومن ثم تعتبر عكس الاختبارات محكية المرجع.

حس عددی : Number sense

القدرة على فهم المعاهم العددية في مرحلة مبكرة من عمر الطفن ويشمل ذلك المفاهيم مثل أكبر من، وأقل من، وأن الرقم المكون من عددين أكبر من الرقم المكون من عدد واحد.

Numeral : 2-4

العدد هو الرقم المكتوب.

عد إحصاء ' Numeration

القدرة على عد أو فهم سلسلة من الأرقام والربط المطقى التسلسلي بينها.

O

عص قذالي أو تفوى أن Occipital lobe

الحزء من كل نصف كرة دماعي والمدى بختص بالرؤية والإدراك البصري ويقع في مؤخرة الرأس حلم العص الجداري.

علاقة طرف بطرف ؛ علاقة واحد إلى واحد :

إحدى العلاقات الرياضة الأساسية القائمة على الوعى بأن الشيء في مجموعة بكون مرتبط بشيء في محموعة أخرى

أحد الشطريس المنكرين في محال صعوبات التعلم الذين طوروا مفهوم أن مشكلات التعلم ترقيط بالمشكلات في تطور سيطرة نصف الكرة الدماعي على اللغة.

P

انتحار كاذب: Parasuicide

عبارة عن محاولات فعلية فاشلة للانتحار

نص جداری Parietal lobe

الحزء من كل نصف كرة دماعي والدي يتحكم في الإحسسات الملموسة من حالبي الحسم ويقع في أعلى مؤخرة الرأس بين الفصير الأمامي والقذالي.

Patterning : تنبيط:

وصعية أطراف الحسم بطريقة نقرب الأوصاع الالعكامية للطفل لإعادة تنميط الارتباطات العصسه وتنسير عملية التعلم وهذه الطريقة التي طورها دومان وديلاكتو لم تحصل بعد عني البرهان البحثي.

تسمية الأقران . Peer nomination

إستراتيجية لتقدير المفدرة أو الكفاءة الاحتياعية والتي تعتمد على تقديرات الأقران.

بعليم الأقران . تدريس الأقران .

طام أو نسق تعليمي مركب يقوم فيه الأقراد بتعليم بعصهم البعص في مجال المهارات الدراسية.

منظرو الإدراكي الحركي : Perceptual-motor theorist

عموعة من المظريل المبكرين الديل قاموا لوصف صعوبات التعلم في ضوء الاختلالات الإدراكية الحركية. وتشمل هذه المجموعة كل من كروكشانك وكيعارت.

مساعد البيانات الشخصي : Personal data assistant

أجهرة نقية تستحدم لمساعدة العديد من الأفراد في استرحاع المعلومات مش الحداول الرمنية ليومية ، وأرقام اهواتف ، والواجبات المنزلية وغيرها

منعبرات الشخصية: Personality variables

عدد من المتعيرات دات التأثير على التحصيل الدراسي . وهي تشمل معهوم الذات وموضع الضبط والقلق ودرحة . لحرارة والوحود بين آخرين ، وغيرها

تصوير بانبعاث نظائر البوزيتر ون PET scan) نصوير بانبعاث نظائر البوزيتر ون

فنية تتضمن استحدام النطائر لمشعة بحمنها في المح من خلال عرى الدم في حين يتم تسجيل ندفق البطائر المشعة نفحص الأداء الوطيمي للمخ ، وتكتب اختصاراً بالأحرف PET ... scan

تغيير المرحنة: Phase change

مصطلح يستخدم في تدريس الدقة ليفرص تعيراً في البريامج التعليمي بلتلميد.

تعليم قائم على المقطع الصوتي : Phoneme-based instruction

التعليم الذي يبدأ بالمعالجة الصوتية ويستمر في لطريقة الصوتية (أو العلاقة بين الأصوات المتهايزة والحروف).

مقاطع صوتية • فونيهات :

أصوات الحروف الفردية و/ أو أصعر صوب فردى يحمل معنى.

Phonemic manipulation

معالجة صوتية

قدرة الطفل على اكتشاف ومعالجة الأصوات المهايرة، فيحب مثلاً أن يكون التلاميذ فادرين من خلال السمع على اكتشاف الفرق بين أصوات الحروف الساكنة الأولية لكل من حرف b و D ، كها في كلمتني bed و Dead قبل نعقى التعليم الدي تمثل فيه الحروف الأصوات.

Phonics approach

مدخل صوتي

تعليم القراءة الذي يعتمد على المعرفة بأصوات الحروف المستحدمه لتحديد نطق الكلمات. قسمة الخانة:

تغير القيمة الدي تمثله الأرقام في حابة الواحد والعشرة والمائة وعيرها.

PLEASE strategy

إسترابجية PLEASE :

إستراتيحية بعلم لتحسين مهارات كتابة انفقرة وتتضمن احتيار الموضوع ورصد قائمة بالأفكار وتقييم القائمة وتنشيط الفقره والإمداد بالجمل المدعمة ثم الانتهاء باستخلاص حملة. فيهم السحل. تقييم البور تغوليو:

Portfolio assessment

سجل من صفحات أعمال التلميذ ويتكون من عبنات من نصل بوعية العمل.

Positive behavior support

مساندة سلوكية إيجابية . تأييد سلوكي إيجابي :

عبارة عن تدخلات سلوكية (مثال على ذلك التعريز الإيجابي والتعاقد السنوكي وغيرها) والمي يمكن سحها لمساعدة انتلميذ في الحجرة الدراسية.

Positive reinforcement

تعزير إيجابي:

تقديم نمجة مرغومة واقترامها بسلوك محدد مما يميل إلى ريادة احتمالية وقوع هذا السلوك مستقبلا

Pragmatics

مراجاتية

استخدام اللعة في المواقف الاجتماعية أو لأغراص التواصل البراحماتي. وعادة ما يتم تعريف الداحماتية حيث تشتمل على تسميحات ماهرة غبر لفظية في تفسير اللعة وفهم النغة داتها أيصا
Precision teaching

مدحل للمراقبة لتعليمية طوره ليدرني والدى بقوم على إحراءات التقييم اليومي القائم على المنهج وهو ما يمير استخدام لوحة الفياس المعياري والقياسات المكورة لمعدل التعلم

تنو ' Prediction

أحد أربع حطوات في التدريس التبادلي والذي يتطلب من التلاميد التنبؤ بالنتيجة بالنسبة للقصة أو البص

Prereferral modification

تعديل ما قبل الإحالة

مدحل يحدث قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة. وتسعى هده التدخلات بشكل عام حين لا يزال الطعن موضوعا في فصول الدمج كي يتم الاستمرار في النقدم الباجع للطفل في سياق الدمج وحمل تقييم وسكين لبربية اخاصة عير صروري

Prereferral report

تقرير ما قبل الإحالة

تقرير عائم على المعلومات التي يتم جمعها قبل الإحالة الرسمية لحدمات التربية الخاصة وهو تقرير بقوم بتوثيق الأنواع المحددة من المشكلات التي أطهرها التلميذ في سياقي وجوده في هصل الدمج.

Professional improvement plan (PIP)

خطة البطوير المهني ا

حطة تعصيلية ترصد الأبشطة المهيبة التي سوف يقوم بها المعلم المتخصص لنطوير الذات ، ونكتب احتصاراً بالأحرف PIP.

مشروع رايد Project RIDE

إجراء يمكن من حلاله أن يقوم المعلمون تتوطن الأفكار للتعامل مع الأطهال دوى المشكلات وهو إجراء معيد جدا في تقديم أفكار جديدة لخدمات ما قبل الإحالة.

Psychological processing criteria

عمك العمليات النفسية "

القدرات الدماغية الني افترص أمها تكمن وراء التعلم ومشكلاته

Q

Question generation

توليد الأسئلة :

واحدة من أربع خطوات في التدريس التبادل الدي بنظلت من التلاميد طرح الأسئلة عن المادة قبل قراءتها

R

Reading fluency

طلاقة القراءة

قدرة الفرد على القراءة السريعة ودون القطاع وتقاس هذه القدرة وفقا للكليات المقرومة بطريقة صحيحة في الدقيقة.

Reading mastery

إتقان القراءة :

بجموعة من مواد المنهج التي تمير الأساليب و لهيات التعليمية الماشر، لتدريس الرياصيات و لقراءة.

Reciprocal teaching

تدريس تبادلي .

طريقة تعليمية ما وراء معرفية تنطلب من لتلاميذ إكهال أربع خطوات أثناء عرض محتوى السرس ويشمل ذلك التسق والمساءلة ، والتلخيص.

Referential communication

تواصل مرجعي:

فدرة الفرد على استخدام المراجع مثل الضهائر الشائعة ، وفهم من تنطبق عليهم، أو قدرة الفرد على إعطاء التوجيهات أو استقبال التعليهات اللفطية.

Regression-based discrepancy

تاعد قائم على الارتداد:

حسب الباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل القائم على مقاربات الدرجات الفاسية (المعيارية) والتي تضع في اعتبارها الظاهرة الرياضية للارتداد (أو الرجوع) للمنوسط.

Regrouping

إعادة التجميع :

إعادة بماء الأرقام في المسألة الرياضية لريادة أو تقليل القيمة العددية في خامة العشرة أو المائة أو الأنف. ومن الناحية التارنخية كانت المصطلحات المستخدمة سابقاً هي الحمل والاستعارة.

Regular education initiative (REI)

مبادرة تعليمية نظامية:

مبادرة الحكومة الفيدر الية التي تدعم تعليم العديد من التلاميد ذوى الإعاقات السبطة و فصول الدمج ويشمل ذلك الأطفال دوو فئة صعومات التعلم ، ونكتب اختصاراً بالأحرف REI.

Reitan-Indiana

أنديانا ريتان :

بطارية اخسارات عصبية للأطفال في المرحلة العمرية ما بين ٥-٨ سنوات.

Relaxation training

تدريب الاسترخاء ؛ تدريب على الاسترخاء :

تدريب على فيات معينة للتصور العقلى والتي ينتج عنها زيادة الاسترحاء وخفض المشكلات السلوكية.

Resource class

انفصل المراد أن يكون فصل مصادر للجميع ويختص بتعليم الأطفال دوى الصعوبات والإعاقات. ويقوم معلم المصادر بشكل بموذجى بالتدريس للطفل دى صعوبات التعدم بشكل مباشر لفترة بسيطة كل يوم ويعمل كمعلم مصادر لمعلمى الدمج الذين بعملون مع الطفل معطم حصص البوم الدراسي.

Response to intervention

الاستجابة للتدخل ؛ استحابة للتدحل:

يتصمن دلك توثين كيف يستجيب التلميد للتدخل التعليمي والعربوي وهي طريقة للتعرف على صعوبة التعلم وتوثيفها.

Reticular activating system

نطام التنشيط الشبكي. نسق التنظيم الشبكي:

نظام لنوصلات العصبية يسمح بلمح بتركير الانشاه في الحال على المعلومات التي تمثل تهديدا للحياة مع تسجيل المعلومات التي لا تمثل تهديدا ودلك للمزيد من المعالحة الدماغية.

Retrenchment phase

مرحلة الاقتصاد :

الفترة الداريخية المهائية في مجال صعوبات التعلم والتي دافع فيها المجال عن نفسه من أن يصبح مفقودا في العديد من الحركات المهيمنة مثل الدمج والمسؤولية عن التمييرات التعريفية بين صعوبات التعدم وغيرها من فئات التربية الخاصة.

استرحاع : Retrieval

القدرة على استرجاع المعلومات للمجرد تخرينها في الذاكرة طويلة الأمد.

Retrospective study

دراسة استرحاعية . دراسة استعادية .

طريقة محتبة تستحدم البيامات الموجودة مسبقا من السجلات القديمة

رابدر ۱۰ RIDER

إسترانيجية تعلم لفهم الحمل الفردية وهي تستخدم الخطوات التالية. القراءة ، والتصور، والوصف ، والتقييم ، والتكرار.

رينالين · Ritalin

دواء كثيرا مايتم وصمه لحمض النشاط الرائد

تقدير روستر ۱۰ قياس روستر ۲۰ تصيف روستر

وسيبه صاس تتكون من قائمة من التلاميذ في العصل والتي يستحدمها كل تلميذ لتصنيف أعصاء فصله من حيث القبول الاجتهاعي أو أي صاس آخر سوسبومتري مشابه (لتقسم العلاقات الاحتماعية) مشابه

Student's Assistant for learning from text

مساعد التلميذ للتعدم من النص:

رنامج الوسائط الفائقة يسمح للمعلم بإنشاء نص مطور ، ويكنب حتصاراً بالأحرف SALT.

Scaffolded instruction

تعلیم ارتکاری تدریس ارتکاری:

باء الفهم القائم على التعرف على المستوى لسابق للطفل من حيث القدرة على الفهم وتقديم الدعم - من هذا المنطلق - لمزيد من الفهم.

Scope and sequence charts

خرائط النطاق والتسلسل.

قوائم لموصوعات في حوانب المحتوى والمصممه للتعرف على نطاق المادة الدراسيه لمرحله دراسية معينة وتسلسل التعليم في هذه الموصوعات.

SCORER " www.

حروف أولية تعنى إستراتيجية مطورة مساعدة التلاميد دوى صعوبات التعلم على اجتياز احتيارات الاحتيار من متعدد وتتصمن. نظم وقتك - نتبع استحدام الكلمات - احذف الأسئلة الصعبة - اقرأ بعناية - قدر إحاماتك - راجع عملك ككل.

Scotopic sensitivity

حساسية ضوئية ؛ حساسية ضد الضوء:

مصطلح بشير إلى الحساسية الزائدة لترددات وأطوال موحات معينة للضوء الأبيص.

Script

محطوط

درس مكتوب يستحدم في توحيه البرامج التعليمية والذي يجدد الحوار الذي سوف يجريه لمعدمون والتلاميد لتدعيم عملية التعلم.

جزء رقم ٤٠٥ : section 504

دلك الحزء من فانون رحادة التأهيل لسنة ١٩٧٣ والدى يتطلب من المدارس وغيرها من المؤسسات المحتمعية الأخرى توفير وسائل الراحة المعقولة للأفراد ذوى الصعوبات. والكثير من التلاميد عير دوى الصعوبات الملحوظة لا يزال أمامهم "خطة تعليمية رقم "٥٠٤" والتي نشير إلى وسائل الراحة لتى يتطلبها هؤلاء التلاميذ للنجاح في منهج التعليم العام.

Selective attention

انتباه امتقائي *

قدرة الطفل على الانتباه بشكل انتقائي إلى المثيرات البي يسم تدريسها بشكل مباشر.

Self-advocacy

دعوى ذاتية ؛ دفاع ذاتي

قدرة الفرد واستعداده بشكل ملائم واحتراق للدفاع عن اهتهاماته الذاتية ، ويتلقى الكثير من التلاميذ دوى صعوبات التعلم تدريبا في هذا الحانب ، ولدلك فهو أيضا – معرفة التلميذ للدعم الذي يحتاج إليه ، والتعبير عن ذلك للآخرين دوى العلاقة .

Self concept

مفهوم المذات

هو إدراك الفرد لداته.

Self-contained class

فصل مستقل ذاتياً ؛ فصل مكتف ذاتياً .

المصل المدرسي الذي يطن بمعلم واحد طوال اليوم الدراسي

Self-correction

نصحيح ذاتي :

إحراء تعليمي يتم هه تعليم التلاميذ ويطلب مهم التصحيح الذاتي لعملهم بالتأمل في أخطاتهم وكيفية تجب الأحطاء المستقبلية في هذا النوع من العمل.

Self-determination

تقرير المصبر:

مصطلح مرادف للدعوى الذاتية أو الدعاع الذاتي ويعنى قدرة الفرد واستعداده لشكل ملائم واحتراق للدعاع عن اهتهاماته الدائية، ويتلقى الكثير من التلاميد دوى صعوبات التعلم تدريبا في هذا الحانب.

Self-monitoring

مراقبة الذات

إجراء تعليمي ما وراء معرفي بتطلب من الأطفال سؤال أنفسهم باستمر رعها إذا كانوا ينتبهون وذلك بهدف زيادة مستوى التباههم.

Semantic map

حربطة سبيانية

مبورة أو رسم تخطيطي يصور مصطلح رئيسي والمصطلحات المرتبطة به. وفي أحيان كثيرة تستخدم الخريطة السبهانتيه لاستكشاف معنى القصة أو التعريفات المختلفة للمصطلح

Semantic memory

ذاكرة سيهانتية

تتضمن داكرة حقائفية عامة (حقائق دات صبعة عمومية) وارساطات للذاكرة (أي معرفة أين تقع ولابة أوريجون على الخريطة وكيفية قراءة الساعة)

Semantics

علم الدلالات؛ علم دلالات الألفاظ؛ معنى الألفاظ :

فهم معنى الكلمات والاستخدام الصحيح لها ، أو هو النظام الذي يحكم المحتوى والمعنى للعة المنطوقة واللغة المسموعة تسلسل ؛ تتابع: Sequencing

عملية التعرف على تسلسل الأحداث في قصه ما.

Short-term memory

داكرة قصيرة الأمدن

القدرة على الاحتماظ بالمثير في سعة الذاكرة المختصرة ويقاس عادة للفترة الأفل من عشر ثوان

Sight-word approach

مدحل الكليات المرثية

أحد المداخل التاريمية للقراءة والتي يتم فيها تدريب التلاميذ على التعرف على الكلمات الكلية في السياق دون النظر إلى أصوات احروف الفردية.

Situated cognition

إدراك في مواقف حقيقية ، معرفة في موقف .

مصطلح مرادف للتعليم الارتكازى، وهو بعليم يرتكز على مواقف واقعية (مثال على ذلك مرئيات الحاسوب التفاعلية التي تساعد التلاميد ذوى الإعاقات على إتقان بعض المهام مثل التسوق).

سلانت : SLANT

إستراتيحية تعلم لمهارات كتابة الملاحظات والتي تضم الأنشطة التالية. قف - انحبي للأمام - يشط تمكيرك - قم يتسمية المعلومات الأساسية - نتبع المتحدث.

Social acceptance

تقبل اجتهاعي . قبول الاحتياعي

مستوى القبول العام من الأقران والدى بمر به التلاميذ ذو و صعوبات التعلم. وبصفة عامة بكون القبول الاجتهاعي العالى مصاده هو اللامبالاة ولبس الرفض انتشط لهؤلاء التلاميذ.

Social competence

كفاءة احتياعية مقدرة الاجتياعية:

القدرة الاجتماعية الكلمة والتعاعل لدى الفرد بين مفهوم الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين وغياب السلوكيات سيئة التكيف والمهارات الاجتماعية الفعالة.

Social isolation

عزلة اجتباعية :

مسوى الرفص الاحتهاعي النشط من الأقران أو الكراهية والذي يمر به القليل فقط من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

Social rejection

رفض اجتهاعي:

مستوى الرفض الاجتماعي النشط لمتلاميذ والدى كثيرا ما يكون قائباً على بعض السلوكيات التي تلحق الصرر، أو الإيداء، أو أسلوب التفاعل الاجتماعي غير السار إلى حد كبير. مهارات اجنهاعية: Social skills

المهارات التي تيسر التفاعلات الاجهاعية مثل الإنصات ، والمحادثة ، وتفسير التلميحات الاجتماعية ، والإيهاءات عبر اللفظية

Sociometric rating

تقلیر سومیومتری ؛ تصنیف سوسیومتری :

فنية قياسية تستحدم لإنشاء تصنيف لشعبية الطمل.

Spatial ability

قدرة مراغية ؛ قدرة مكانية :

احدى القدرات المعرفية العديدة المرتبطة بالقدرة الرياضية. وتتصمن القدرة الفراغية فهم الإدراكات الصرية أو السمعية للمسافة والأشياء بالسبة لبعضها البعض في الفراغ.

Stack

كتلة :

سلسلة من شاشات الحاسوب التي نقدم المعلومات بطريقة مرتبة هرمياً.

Student team-assisted divisions (STAD)

تفسيهات مساعدة فرق النلاميذ

أحد أشكال الأساليب التعليمية التعاويية وتكتب اختصاراً بالأحرف الأواتية STAD.

Standard-score discrepancy

تباعد الدرجة المعيارية:

حسب التاعد بين القدرة العقلية ومستوى النحصيل القائم على اختبارات الذكاء واحتبارات التحصيل ذات احسابات المترية أو الحسابات المشتركة للحصول على درحات مقاسية معياريه (عادة نفس المتوسط والاسحراف المعياري)

State anxiety

قلق حالة

قلق بخره الفرد (يعايشه كحرة) نتيجه للتعرض لبيئة معينة.

Storage

تخزين:

يشير إلى القدرة على تحزيل المعلومات في الداكرة طويلة الأمد أو الداكرة قصيرة الأمد.

Story map

خريطة القصة :

تصوير حرافيكي للقصة يحدد المشكلة الكلية أو السيناريو ، وتسلسل الأحداث الرئيسية ، والمتاثج النهائبة.

Story retelling

إعادة سرد قصة

أسلوب تعليمي للقراءة والمعهم متضمن إعادة سرد النقاط الأساسية للنص بعد الفراغ من قراءمه. غطط الفصة : غطط الفصة

يشير إلى الفهم المعرفي الصمى لأجراء القصة ، أو الفكرة التي ترتبط بها المقدمة والسيناريو، والأشحاص ، ودروة الأحداث والقصة ببعضها المعض بطريقة معينة.

Strength-based assessment

نقيبم قاتم على نقاط القوة:

مفهوم يركز على توثيق نقاط القرة للتلاميد بدلا من نقاط الصعف.

Student support services

خدمات دعم التلاميذ:

تشير إلى فرق من التربويين الذين يقدمون المساعدة عندما يواحه المعلمون مشكلات مع الطمن قبل تصنيف إعاقته أو صعوبته. وأنه يحتاج إلى تلقى حدمات تربوية خاصة . وينظر إلى حدمات معدو التلاميذ بشكل دموذجي كمحاولات لدعم الطفل في قصول الدمج وحعن التسكين في قصول التربية الحاصة عبر ضروريا.

Subtest recategorization

إعادة تصيف الاختبارات الفرعية.

يشير هذا المصطلح إلى عمارسة إعادة تجميع اختبارات فرعية معينة عن تقييبات الذكاء بطريقة لم يوص بها معدّو أو واضعو الاحتبارات من أجل إطهار عدم الاتزال النهائي لدى الطفل دى صعوبات التعلم.

Subtest scatter

تشتت الاختبار الفرعي :

أحد تشعبات فكرة عدم الاتزان النهائي والتي تقترح أن التعرف على صعومات التعلم يمكن أن يكون قائها على فباس النباين بين درجات الاختبار الفرعي في احتبار الذكاء المقنن.

Subtyping research

بحوث التصنيف الفرعي:

سنسلة من البحوث والدراسات في باريح وأدبيات البحث في مجال صعوبات التعلم والتي تمثل محاولات للتعرف على محتلف المحموعات الفرعية داحل الفئة عير المتجانسة الأكثر شمولا من دوي صعوبات التعلم.

Suicide ideation

تفكير في الانتحار:

التأمل في عملية الإقدام على الانتحار أو النفكير الفعلي في الانتحار .

تلخيص . تلخيص .

استخدام أربع حطوات في الطريقة التعليمية المسهاة بالتدريس التبادلي والدي يتطلب من الطفل تلحيص المعلومات بعد فراءتها ومناقشتها.

فريق سوات : SWAT team

فريق المساعدة على مستوى المدرسة وهو أحد أنواع فرق الدعم المدرسي المصممة للمساعدة ف حل المشكلات في فصول الدمج قبل إحالة التلاميذ إلى التسكين في فصول التربية الخاصة. **Syntax**

علم تراكيب الجمل:

استخدام الكلمات معا في العبارات ، أو الجمل ، أو فهم الكلمات بالنسبة لبعضها البعض.

تحليل المهمة : Task analysis

إجراء سلوكي يتم فيه رصد وتحليل كل خطوة صغيرة في المهمة لفهم أين يكمن القصور في فهم التلميذ للعملية ككل بدقة.

فرقة المهمة رقم (1) : Task Force I

اقترحت تعريفا مبكرا لمصطلح صعوبات التعلم.

Task orientation توجيه المهمة ، توجيه بالمهمة :

نسبة الزمن الذي يستغرقه التلميذ في التواصل بالعين مع المهمة المكلف بها.

Teacher interactions تفاعلات الملمين:

العلاقات بين المعلمين والتلاميذ من جميع الأنواع. وتشمل العوامل المهمة توقعات المعلمين والتواصل بين المعلم والتلميذ وتكرار التفاعل وجودته.

Team-assisted individualization نفريد بمساعدة الفريق:

أحد أشكال التدريس التعليمي التعاوني والذي يتطلب من التلاميذ في الفرق مساعدة بعضهم البعض في تعلم مادة علمية جديدة.

Temperament مزاج :

أحد المتغرات العديدة للشخصية والتي تتم دراستها بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ويشير هذا المتغير إلى اتجاه الشخصية العام للأحداث في الحياة ويشمل ذلك العناص مثل الإصرار على أداء المهمة ومستوى رد الفعل للأحداث والقدرات الاجتهاعية.

قص صدخي: Temporal lobe

الجزء من كل نصف كرة دماغي والذي يتحكم في السمع والذاكرة السمعية ، ويقع في الجزء الأمامي من الرأس أسقل الفص الأمامي (الجبهي). Teratogenic insult

إبذاء الجنين:

يتضمن ذلك التعرض للحديد من المواد الكيميائية أثناء الحمل مثل تعاطى الكحول أو شرب التبغ والتي يحتمل أن ينتج عنها تشوهات جنينية.

Testwiseness

وعي بالاختبار:

معرفة واستخدام مهارات معينة لحل الاختيارات وتشمل الوعى بالمنطق ، والذي من خلاله يتم استبعاد خيارات معينة للإجابة.

Thought units

وحدات النفكر:

قياس لاستخدام اللغة يقوم على تفكيك اللغة الشفهية إلى أفكار مكتملة لأغراض القياس. زمن التركيز في المهمة:

نسبة الزمن الذي يكون فيه التلميذ مستغرفا في المهمة أو يحاول إكهال مهمة تعليمية. وعادة ما يتم قياس زمن الاستغراق في المهمة من خلال ملاحظة تواصل التلميذ بالعين مع المهمة التعلمية.

Time-out

إقصاء . استبعاد مؤقت :

سحب التعزيز المقترن بالسلوك انسىء والذي ينتج عنه تناقص معدلات هذا السلوك.

Token economy

اقتصاد البونات :

نظام للتعزيز الإيجابي يستخدم البونات للسلوك الإيجابي ، والتي يمكن استبدالها في زمن التعزيز اللاحق (أو استبدالها في وقت لاحق من التعزيز).

Touch Math

رياضيات اللمس:

نظام نقطة اللمس لحساب الرياضيات ، والذى من خلاله يكون كل عدد مصحوبا بنقاط موضوعة على العدد. ويخضع عدد النقاط لكل من العدد والخواص البصرية الرئيسية للرمز العددو.

Trace elements

عناصر الأثرن

العناصر التي يمكن أن نسبب مشكلات تعلم ؛ حتى إن وجدمت بكميات صغيرة داخل الجسم.

Trait anxiety

سمة القلل، قلق مرضى:

القلق الذي يعد سمة عامة لشخصية فرد معين وليس استجابة لموقف.

انتقال تحول: Transition

يشير إلى النحرك من سياق لآخر أو التغيير من المساع التعليمية إلى الأنشطة فيها بعد المرحلة الثانوية مثل العمل والمشاركة في الأنشطة المجتمعية.

نموذج تعليمي: Tutorial model

هو نموذج للتعليم يستخدم مع التلاميذ ذرى صعوبات النعلم والذي يقوم فيه معلم التربية الحاصة بتعليم التلاميذ المواد الدراسية.

V

تكرار لفظى تعليمات Verbal rehearsal

فنية للذاكرة يستخدم فيها التكرار اللفظى للكلمة أو الحقيقة للمساعدة في استرجاعها الاحقا.

تصور بصري . تصوير بصري : تصور بصري : تصور بصري : تصوير ب

تعليم الطفل تخيل صورة للأحداث في القصة لزيادة فهم القصة وتقوية القدرة على استرجاعها.

منظرون إدراكيون بصربون - حركيون : Visual-perceptual/motor theorists

المنظرون الذين يؤكدون على أن الإعاقة الإدراكية البصرية والتأخر الحركى النهائي هي أسباب محتملة لحدوث الصعوبات في التعلم.

مدارس ثانوية مهنية : Vocational high schools

المدارس الثانوية المتخصصة في التزويد بنطاق واسع من المفررات المهنية (التطبيفية) .

عائدات مهنية . غرجات مهنية : Vocational outcomes

الإمكانيات المهنية ما بعد المرحلة الثانوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وهذه المخرجات تشير إلى نجاح البرامج المهنية الناتج عن التعليم المهني أثناء سنوات الدراسة بالمرحلة الثانوية .

Vocational skills : مهارات مهنية

مجموعة المهارات المرتبطة ارتباطا مباشرا بالمهنة والتي تجعلها محكنة. فاستخدام شرائط القياس والشاكوش وبندقية الدهان تعتبر مهارات مهنية للنجار. ويمكن مقارنة هذه المهارات بالمهارات المتعلقة بالنجاح في العمل بالمهارات المتعلقة بالنجاح في العمل ولكنها لا تتضمن المهارات المطلوبة لمهنة معينة.

W

Whole-language instruction

تعليم اللغة الكاملة . تعليم اللغة بالطريقة الكلية :

مدخل لندريس مهارات اللغة والذي يضم نعليم القراءة وآداب اللغة والتهجئة والكتابة وغيرها من مهارات التواصل بالإضافة إلى سياق التفاعلات الاجتماعية في حجرة الدراسة.

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة:

Wechsler Intelligence Scale for Children - Third edition (WISC-III)

الإصدار الثالث لمقباس ذكاء الأطفال وهو أحد القاييس المستخدمة كثيرا لتقبيم الذكاء ويكتب اختصاراً بالأحرف WISC-III.

Working memory

ذاكرة عاملة:

العملية الشعورية التي ينسب من خلالها الحس والمعنى للمثير الجديد بناء على المعرفة السابقة.

Work-study model

نموذج الدراسة والعمل:

أحد نهاذج التعليم المهنى التى تقتضى دراسة التلميذ لمواد دراسية لجزء من اليوم الدراسى والعمل فى موقع مهنى محلى فيها تبقى من ساعاته.